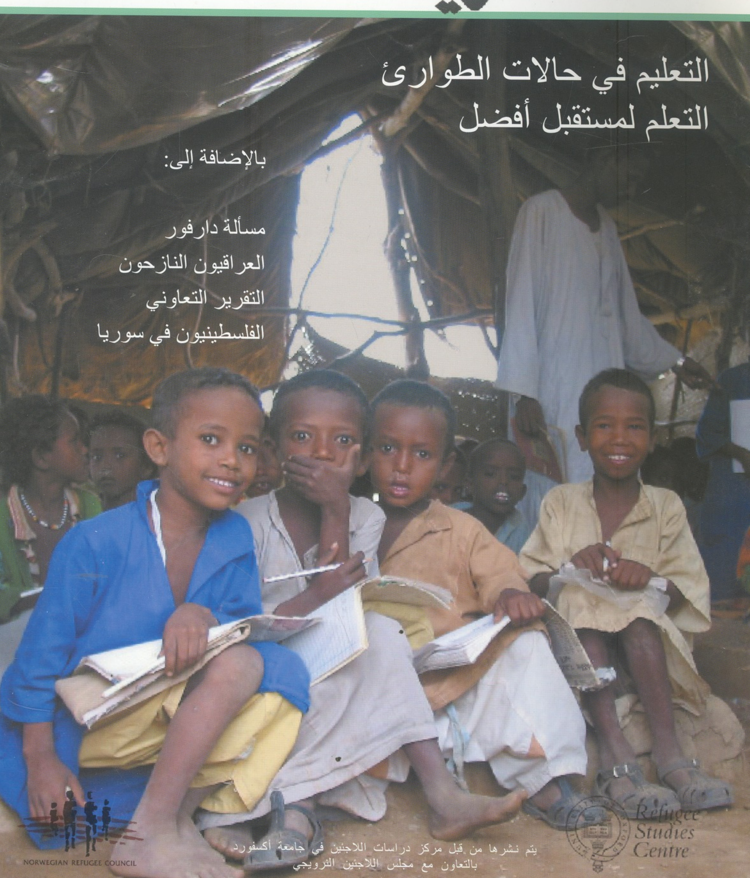
نشرة الهجرة القسرية

٢٢/22

يونيو/حزيران ٢٠٠٥



التعليم في حالات الطوارئ
التعلم لمستقبل أفضل

بالإضافة إلى:

مسألة دارفور

العراقيون النازحون

التقرير التعاوني

الفلسطينيون في سوريا

NORWEGIAN REFUGEE COUNCIL

Refugee Studies Centre

يتم نشرها من قبل مركز دراسات اللاجئين في جامعة أكسفورد
بالتعاون مع مجلس اللاجئين النرويجي

نشرة الهجرة القسرية

Nashrat al-Hijra al-Qasria

تهدف "نشرة الهجرة القسرية" إلى أن تكون بمثابة منتدى لتبادل الخبرات العملية والمعلومات والآراء بشكل منتظم بين الباحثين واللاجئين والنازحين داخل أوطانهم، ولمن يعملون معهم أو يُعنون بشؤونهم وقضاياهم. وتصدر النشرة ثلاث مرات في السنة باللغات الإنجليزية والإسبانية والعربية والفرنسية عن مركز دراسات اللاجئين في جامعة أكسفورد بالاشتراك مع "المشروع العالمي المعني بأوضاع النازحين" التابع للمجلس النرويجي للاجئين.

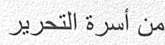
مركز دراسات اللاجئين،
Queen Elizabeth House,
21 St Giles, Oxford, OX1 3LA, UK
Email: fmr@qeh.ox.ac.uk
Tel: +44 (0)1865 280700
Fax: +44 (0)1865 270721

موقع الإنترنت
www.hijra.org.uk

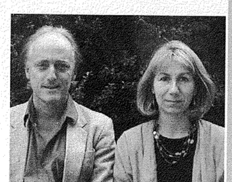
التصميم والإخراج الفني
Colophon Media.

تم طبعها في مطابع LDI Ltd
على ورق سليم غير ضار بالبيئة

رقم الإيداع الدولي: ISSN 1460-9819



من أسرة التحرير



لقد كان تحضير هذا العدد من نشرة الهجرة القسرية – والذي يركز على موضوع التعليم وإعادة البناء في حالة الطوارئ – صعبا لكن ممتعا، كما كانت هذه هي المرة الأولى التي نشرنا فيها هذا العدد من المقالات، والمرة الأولى التي اضطررنا فيها للاعتذار عن نشر مساهمات قيمة وممتازة. ويعكس العدد الكبير من الأفراد الذين رغبوا في المساهمة في هذا العدد من نشرة الهجرة القسرية التزايد الكبير في الاهتمام بموضوع التعليم بعد فترات الصراع.

يصلكم هذا العدد من نشرة الهجرة القسرية خلال فترة تحول في هذا المجال الناشئ – نتيجة لبدء الاستشارة الدولية بين الوكالات في أمور التعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء المبدأي والذي تم عقده في كيب تاون (ديسمبر ٢٠٠٤) والمتعلق بالمستويات الدنيا للتعليم في حالات الطوارئ.

ولم يكن من الممكن إنجاز هذا العدد بدون الدعم المتحمس لإثنين من مستشارينا والذين لعبا دورا فعالا ومساهما في وضع موضوع التعليم في حالات الطوارئ على جدول أعمال الاستجابة الإنسانية – وهما كريستوفر تالبوت من معهد التخطيط للتعليم الدولي في اليونسكو وإلدريد ميدتون من المجلس النرويجي للاجئين. كما نود تقديم الشكر إلى بيفرلي روبرتس منسقة شبكة الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ (INEE).

ولم يكن من الممكن طبع وتوزيع هذا العدد بدون الدعم السخي من خدمات الإغاثة الكاثوليكية، واللجنة الدولية للإنقاذ، والتحالف الدولي لإنقاذ الطفولة، ومجلس التمويل النرويجي لشؤون التعليم، ومفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين واليونسيف.

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى قسم الصراعات والمعونات الإنسانية في وزارة التطور الدولي (DFID) لدعمها وتشجيعها السخيين لتغطية تكاليف نشرة الهجرة القسرية الأساسية.

ومع تزايد أمل السلام نتيجة لاتفاقية نايفاشا – واستمرار مأساة دارفور – فقد قررنا أن يركز العدد ٢٥ من نشرة الهجرة القسرية على توقعات السلام في السودان. ويسرنا أن يقوم بالدور الاستشاري لهذا العدد كل من البروفسور فرانسيس دينغ (وزير الخارجية السابق السوداني، وممثل الأمين العام للأمم المتحدة لشؤون النازحين ١٩٩٢ – ٢٠٠٤) وجون بينت، قائد فريق بعثة الأمم المتحدة المشتركة لتقييم الوضع في السودان. ونأمل لهذا العدد الحصول على مساهمات من السودانين أنفسهم. وللحصول على على معلومات إضافية بخصوص المواضيع التي نود تغطيتها يرجى الاطلاع على موقعنا: www.hijra.org.uk. والموعد النهائي لتقديم المقالات هو الاول من حزيران/يونيو.

وللأسف، ما يزال مستقبل هذه النشرة غير آمن، ونرحب بأي اقتراحات للحصول على مصادر لتمويل الأعداد القادمة.

مع أطيب التحيات من أسرة التحرير

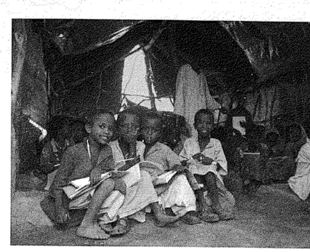
تيم موريس وماريون كولدري ومصعب حياتلي

صورة الغلاف: إثيوبيا - تصوير عزرا سايمون





المحتويات



كيب تاون - حافز جديد للتواصل

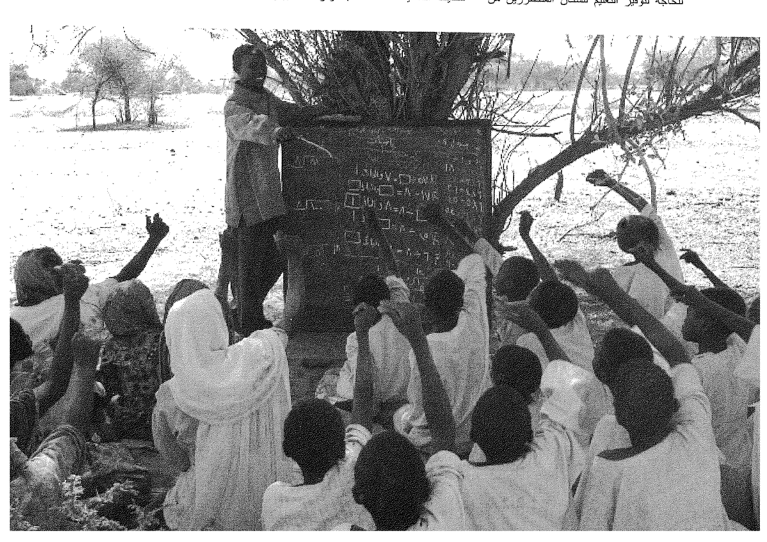
إلدريد كفامين ميدتون

رحّب المشاركون في اجتماع "الاستشارة الدولية في شؤون التعليم في الطوارئ «Global Consultation on Education in Emergencies» الذي تم عقده مؤخراً بالتقدم الذي تم إحرازه حتى الآن في تطبيق برنامج "التعليم للجميع" Education for All. لكن ماتزال هناك حاجة لتعاون والتزام دوليين لاستمرار القوة الدافعة اللازمة لتسهيل التعليم في مناطق الطوارئ.

وقد تم عقد الاجتماع الثاني لأمور "الاستشارة الدولية لشؤون التعليم في الطوارئ" في مدينة كيب تاون بجنوب أفريقيا في الفترة ما بين الثاني إلى الرابع من ديسمبر ٢٠٠٤. وكان الاجتماع الأول قد عقد في مدينة "جنيف" في نوفمبر عام ٢٠٠٠ بناء على توصية من "المنتدى العالمي للتعليم" World Education Forum الذي انعقد في "داكار" في أبريل عام ٢٠٠٠. وأدى الاجتماع الأول إلى إنشاء "شبكة الوكالات الدولية لشؤون التعليم في مناطق الطوارئ"-Inter-Agency Network for Education in Emergencies (انظر الصفحة رقم ٩). وقد كثفت الشبكة تركيزها على موضوع "التعليم في مناطق الطوارئ" الذي يعتبر مشروعا رياديا لبرنامج "التعليم للجميع"، كما نجحت في حشد عدد كبير من الأطراف الفاعلة المدركة للحاجة لتوفير التعليم للسكان المتضررين من الصراعات والكوارث، وذلك من أجل تأمين حقوقهم وللمساعدة في دفع برنامج الأمم المتحدة "للأهداف التنموية للألفية".

وقد اشترك في "المشاورة" حوالي ١٤٠ مشارك من الحكومات ووكالات الأمم المتحدة والمنظمات الدولية غير الحكومية ومؤسسات البحوث. ويبدوا أن المشاركين هذه المرة، مقارنة بالاجتماع العالمي الأول الذي عقد عام ٢٠٠٠، كانوا أكثر ارتباطا بشكل مباشر في برامج تعليمية، أو عبروا عن اهتمامهم الكبير للمشاركة ولعب دور في المستقبل. وقد برز موضوعا المناصرة الفعالة والأبحاث كمجالين قويين يمكن أن تناقشهما فرق مهام تشكلها الشبكة في المستقبل، وكذلك كمجالين يمكن لأعضاء "الشبكة" تكثيف جهودهم فيهما. كما حظيت التحديات المتعلقة بالكوارث الطبيعية بقدر أكبر من التركيز والاهتمام، خاصة من خلال المشاركة القوية لدول منطقة الكاريبي.

ومن الأمور الجديدة والهامة التي تميز بها هذا "الاجتماع الاستشاري" حضور عشرة ممثلين من حكومات الدول المتضررة، من بينهم ثلاثة وزراء وثلاثة نواب لوزراء التعليم، من خلال التعاون مع "جمعية تطوير التعليم في أفريقيا"[2] Association for the Development of Education in Africa ومع "الكومنولث"[3] وأدت مداخلات هؤلاء المندوبين ومشاركتهم الفعالة في الاجتماع إلى زيادة الوعي والإدراك، كما كان لها دور في تذكير وكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية بأن الجانب الأكبر من المسؤولية يقع بشكل رئيسي على عاتق الدولة نفسها وداخل حدودها، حتى وإن كانت هناك حاجة إلى الدعم الدولي والذي يحظى دائماً بالتقدير. وقد حضر الاجتماع أيضا السيد فيرنور مونيوز فيلالوبوس، المقرر الخاص بالأمم المتحدة في



مسألة حق التعليم الذي تم تعيينه مؤخرا، وأدى حضوره إلى زيادة التركيز على منهجيات التعليم القائمة على الحقوق، سواء في حالات الطوارئ أو في الظروف الأخرى.

الموارد والمبادرات

تم عرض وتوزيع نتائج جهود الشبكة بشكل ملموس على قرص مدمج يحمل إسم "الأدوات التقنية للشبكة بشأن التعليم في حالات الطوارئ والتعافي المبكر: مكتبة رقمية ٢٠٠٤". ويحتوي القرص - الذي ابتكره "فريق الشبكة المعني بالموارد والمواد الدراسية" - على ٢٣٥ وثيقة تعليمية (تتكون في مجملها من ٢٠٢٠٠ صفحة)، ويعد ذلك دليلاً على روح المشاركة في الموارد والخبرات من وإلى الميدان[٤]. كما ابتكر "فريق الشبكة لتدريب المعلمين" أيضاً قرصاً مدمجاً آخر يحمل اسم **"الأدوات المساعدة لتدريب المعلمين"**، والذي تم نشره أيضاً[٥]. ومع ذلك، كان أكبر إنجاز مبهر هو إصدار دليل **«المعايير الدنيا للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات المزمنة وإعادة البناء المبكر»** والذي كان نتاج عملية مبهرة من التعاون بين الوكالات اشترك فيها حوالي ٢٢٥٠ شخصا من أكثر من خمسين دولة من كل الأقاليم[٦].

وقد بدأ التخطيط للتصدي للتحديات التي تواجه تنفيذ "المعايير الدنيا" بعد انتهاء الاجتماع مباشرة، وفي الوقت نفسه أجرت "المجموعة التوجيهية بالشبكة" عدة مناقشات وقدمت توصيات عن كيفية إشراك مزيد من الأطراف الفاعلة في إدارة الشبكة وفي فرق المهام التابعة لها ولا سيما أولئك القادمين من البلدان والمناطق التي تأثرت بشكل مباشر بالصراعات والأزمات. ومن أهم الموضوعات الخاصة التي يجري بحثها موضوع التفاعل مع ممثلي الحكومات ومؤسسات التعليم العالي وكذلك مع الجهات المانحة.

ولا شك أن زيادة التعاون الدولي والتعاون بين المؤسسات قد أدى إلى زيادة مستوى المناصرة المجتمعية وزيادة الجهود المبذولة لضمان توفير التعليم في مناطق الأزمات. وهناك أمثلة على ذلك من داخل أسرة الأمم المتحدة؛ مثل تركيز "المعهد الدولي للتخطيط التعليمي" التابع "لليونيسكو" على وضع **"دليل إرشادي للمسئولين الحكوميين عن التعليم في مناطق الطوارئ"**[٧]، والدورات التدريبية الصيفية التي تعقد سنوياً لنفس المجموعة المستهدفة، والوثائق الميدانية التي أعدها الباحثون والممارسون في شكل سلسلة من دراسات الحالات ودراسات السياسات المحورية على مدى العامين الأخيرين. كما يقوم برنامج "التزام اليونيسيف الجوهري تجاه الأطفال والتعليم"، وعلى الأخص تعليم الفتيات، بعمليات في أكثر الدول والحالات تضررا. وتهدف مبادرة "إنسباير INSPIRE" – وهي المبادرة الجديدة التي أطلقتها المفوضية العليا للأمم المتحدة لشئون اللاجئين – إلى تيسير الشراكة المحلية وتقويتها بهدف توفير التعليم للاجئين.

وقد توصل «التحالف الدولي لإنقاذ الطفولة»[٨] Save the Children Alliance إلى قرار بشأن أحد التحديات العالمية على مدى الخمسة أعوام المقبلة، حيث ركز على "تعليم الأطفال المتضررين من الصراعات". ويُزيد هذا "الالتزام" من الأمل في تكثيف الأنشطة في العديد من البلدان، وذلك بالطبع بالتعاون مع عدد من المنظمات غير الحكومية الدولية والمحلية التي كثفت جهودها، وذلك شريطة توافر التمويل اللازم. ويحتل "الاستعداد والتجهيز" مركزاً هاماً في جدول الأعمال؛ ربما بشكل أكثر تقدما في حالات الصراعات عنه في حالات الكوارث الطبيعية. ولكن الوعي بالكوارث الطبيعية زاد، ويجرى حاليا تنفيذ استراتيجيات لتحسين التخطيط لمواجهة حالات الطوارئ.

المشاكل المعلقة

من المجموعات التي لاتزال تثير قلقا خاصا هي مجموعة الشباب، الذين فاتتهم فرصة التعليم بالمدارس إما جزئيا أو كليا، والآن في بداية مرحلة البلوغ، رغم أن هذه المجموعة لا يتم عدها بالضرورة ضمن "الأطفال غير الملتحقين بالمدارس". وهناك أعداد هائلة من هذه المجموعة علينا ألا نغفل عنها. فمن ناحية، تعتبر هذه المجموعة موارد بشرية متاحة على الفور أكثر من غيرها في المجتمعات التي تحاول أن تتعافى أو تتأهل من جديد بعد الطوارئ أو الأزمات، ومن ناحية أخرى، يشكل نزوع هذه المجموعة لإثارة القلاقل والمشاركة في صراعات جديدة، بسبب حالات الإحباط والحاجة الملحّة التي يعيشونها، مصدر قلق فعلي ينبغي معالجته. ويجب أن يتم ذلك جنباً إلى جنب مع إعادة توفير الفرص التعليمية للأطفال الذين هم في عمر الدراسة.

ويعد التمويل من الموضوعات الرئيسة وأحد العناصر التي من شأنها أن تحدث تغييراً حقيقياً. وليس هناك أدنى شك في أنه رغم تزايد مستويات النشاط والمدخلات من جانب العديد من الأطراف الفاعلة والمانحين لا يزال التقدم تجاه تحقيق "التعليم للجميع" بحلول عام ٢٠١٥ بطيئا للغاية. وما لم يحدث تقدم ملحوظ في الوفاء بالوعود التي أعطتها حكومات الـ١٤٧ دولة في "داكار"، فإننا لن نتمكن على الإطلاق من تحقيق "أهداف الألفية التنموية". ووفقاً للتقديرات الحالية، فإن ١٠٪ فقط من الـ١٢٠ مليون طفل الذين لم يحظوا بفرص تعليمية في عام ٢٠٠٠ ستلتحق بالمدارس بحلول عام ٢٠١٥.

وتشمل الخطوات الرئيسة للمرحلة القادمة في مجال التعليم في مناطق الطوارئ، والتي تثبت خطأ هذه التوقعات، ما يلي:

- الإدارة الرشيدة من جانب أجهزة التعليم والمجتمعات في المناطق المتضررة،
- الوفاء بوعود التمويل التي أعطاها المجتمع الدولي،
- توفير التدريب للمعلمين وبذل جهود خاصة لتعيين المعلمات،
- زيادة الحضور بالمدارس، والاحتفاظ بالطلبة المقيدين، واستكمال التعليم الأساسي،
- تعديل المناهج الدراسية بحيث تقدم المعرفة المفيدة ذات الصلة والمهارات اللازمة للشباب والأطفال في عمر الدراسة الذين فاتهم التعليم.

تعمل إلدريد كفامين ميدتون مستشارة للتعليم بالمجلس النرويجي للاجئين: www.nrc.no

وهي عضوة ايضا في المجموعة التوجيهية "بشبكة الوكالات الدولية المعنية بالتعليم في مناطق الطوارئ" INEE. البريد الإليكتروني: Eldrid.Midttun@nrc.no

١- www.unesco.org/education/efa
٢- www.adeante.org
٣- www.thecommonwealth.org
٤- لطلب نسخة يمكنكم الكتابة إلى: coordinator@ineesite.org أو الكتابة إلى سكرتارية INEE على العنوان: UNESCO ED/EPS, 7 Place de Fontenoy, 75007 Paris, France. كما ستتوفر أيضا على الإنترنت على الموقع: www.ineesite.org.
٥- أنظر أعلاه
٦- www.ineesite.org/standards/MSEE_report.pdf. ويمكن طلب نسخ مطبوعة أو على قرص مدمج CD من العنوان التالي: www.ineesite.org/standards/order_msee.asp أو من INEE من العنوان الموضح أعلاه.
٧- سيتم نشره في بداية عام ٢٠٠٥، والتفاصيل متوفرة على الموقع: www.unesco.org/iiep/eng/publications/pubs.htm
٨- www.savethechildren.net/alliance

ثغرات في الأبحاث الحديثة والحالية

كريستوفر تالبوت

يتزايد الاهتمام بالتعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء كمجال للأبحاث، وهناك حاجة ملحة لإجراء المزيد من الأبحاث في بعض المجالات ذات الأولوية.

ويعتبر التعليم في مناطق الصراع والطوارئ وعمليات إعادة البناء المبكرة من المجالات الجديدة الناشئة في مجالات البحث الأكاديمي وبحوث السياسات والتدريس. وقد بدأت الجامعات ومعاهد الأبحاث في جميع أنحاء العالم بتدريس مناهج متعددة الاختصاصات متعلقة بهذا الموضوع ضمن برامج درجتي البكالوريوس والماجستير، وبدأت المشروعات البحثية والجهود الأكاديمية تجني ثمارها على شكل دراسات قيّمة ومتينة، والتي بدأت تؤثر الآن على الممارسة الميدانية وعلى تطوير السياسات. ومن أبرز هذه الجهود:

- الدراسة الميدانية العالمية عن التعليم في حالات الطوارئ التي أعدتها لجنة المرأة للنساء والأطفال اللاجئين، والتي تركز على بيانات وإحصائيات عالمية عن برامج التعليم في المناطق المتضررة من الصراعات والكوارث.
- ورقة "المعهد البريطاني للتنمية في الدول الأجنبية " بعنوان "دور التعليم في حماية الأطفال أثناء الصراعات"، المنشورة في سلسلة "شبكة الممارسات الإنسانية" التي يصدرها المعهد.
- البحث الصادر عن البنك الدولي بعنوان "إعادة صياغة المستقبل – التعليم وعمليات إعادة البناء في مرحلة ما بعد الصراع" (أنظر صفحة ٧).
- ورقة "التعليم والصراع والترابط الاجتماعي" الصادرة عن "المكتب الدولي للتعليم" التابع لليونسكو، والتي تتضمن سبع دراسات حالة وملخص عن عمليات تطوير المناهج في المجتمعات المتضررة من الصراعات (أنظر الصفحة ١٢).
- دراسات حالة ودراسات محورية عن تخطيط وإدارة التعليم في حالات الطوارئ وعمليات إعادة البناء[1]، صادرة عن المعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو[2].

موضوعات بحاجة للبحث

لعل من أهم المهام المطلوبة في هذا المجال الناشيء، ضرورة مراعاة الوكالات والجهات المانحة، التي تمول المشروعات البحثية، لأولويات واحتياجات العمل البحثي الجديد، وأن تكون واضحة جداً بالنسبة للمقاصد والنتائج التي تسعى لتحقيقها. وستزيد الشراكة الفعالة بين الباحثين والوزارات الحكومية والمنظمات غير الحكومية والوكالات المتخصصة للأمم المتحدة، كثيرا من إمكانية نشر نتائج الأبحاث على نطاق واسع واستغلالها بالفعل من جانب العاملين في الحقل الميداني. وستقلل هذه الشراكة من إحساس بعض العاملين في الحقل الميداني أن للباحثين خطط خاصة بهم يسعون لتنفيذها، ويضيعون الوقت الثمين للممارسين الميدانيين، وأنهم يستغلون السكان المتضررين في هذه العملية. ومع وضع هذه التحذيرات في الحسبان، يمكن اقتراح الأفكار التالية كأولويات خاصة لمستقبل الأبحاث:

- التأكيد على أن يكون التعليم أداة لحماية الأطفال والشباب، وهناك حاجة لدراسة كيفية تحقيق ذلك، والظروف التي يشجع التعليم ويأمن في ظلها الحماية.
- أوضح البحث الميداني العالمي الذي أجرته لجنة المرأة أن استخدام البيانات والإحصائيات



UNHCR/ بومكارني

مدارس مخيمات لأطفال اللاجئين الأفغان في مخيم شمشاتو في الباكستان

عن التعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء المبكر يتم بطريقة غير متقنة رغم أنه لاغنى عنه لوضع السياسات والتخطيط والإدارة والتقييم على نحو فعال. ومع الأسف، نادرا ما يتم جمع هذه البيانات بطريقة نظامية دقيقة، وعادة يتم تبليغها سواء داخل المعاهد أو بين بعضها البعض بطريقة سيئة. وهناك حاجة ماسة لتعميق وتوسيع العمل الرائد للبحث الميداني العالمي عن طريق توسيع مجاله ونطاقه الجغرافي وتسلسله الزمني. ويجب بالتالي استخدام البحث ونتائجه لمزيد من التخطيط والإدارة الفعالة للبرامج التعليمية في الأماكن المتضررة من الصراعات، بمعرفة السلطات الحكومية والمنظمات غير الحكومية والوكالات المتخصصة للأمم المتحدة وكذلك للمناصرة المجتمعية في تلك المجالات.

- لا يتماشى التعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء مع الفئات الاصطناعية التي يفرق بها المانحون بين معونات الإغاثة الإنسانية ومساعدات التنمية؛ فهم ببساطة يرونه نشاطا تنمويا. وكما تؤكد المقالات بوضوح في هذه النشرة، يجب أن يكون للتعليم أولوية أثناء الصراعات وحالات الطوارئ والنزوح وإعادة البناء المبكر. وبالتالي هناك حاجة لإجراء بحوث لدعم المناصرة المجتمعية للتعليم سواء كأولوية للمساعدات الإنسانية أو كأولوية للتنمية.
- حددت ورقة اليونيسيف المؤثرة عام ١٩٩٩ بعنوان "التعليم في حالات الطوارئ ومن أجل إعادة البناء: منهج تنموي"، المقدمة من ماري جوي بيجوتسي[٣]، فرضية مثيرة، وهي أنه يجب النظر إلى حالات الطوارئ وإعادة البناء المبكر باعتبارها فرصاً لتغيير نظم التعليم. ورغم لم تشأ الظروف أبداً أن يتم تختبر فرضية بيجوتسي بطريقة منهجية دقيقة إجراء بعض الأبحاث في بعض الدول التي بحثت عناصر هذا الرأي.
- تتطلب مجموعة عريضة من الموضوعات الفنية المفصّلة مزيدا من التفحّص الدقيق، لاسيما: برامج التعليم المثالية البديلة للمراهقين وللشباب؛ وأحسن الطرق نحو إشراك مجالس الآباء في حالات الطوارئ وإعادة البناء؛ وكذلك اعتماد وتصديق وإصدار شهادات النتائج الدراسية للنازحين داخليا وللاجئين من التلاميذ، ووضع برامج فعالة للمهارات الحياتية والموضوعات المحورية المتعلقة بزيادة الوعي، مثل، السلام وحقوق الإنسان والتعليم المدني.
- وأخيرا، يحتاج توثيق الأبحاث في هذا المجال لدعم جذري، لأنه بسبب تقلب بيئات العمل والتقلبات السياسية وكثرة تبّدل العاملين الرئيسين، تكاد معظم المصادر الأولية للنشاط التعليمي في حالات الطوارئ تنحصر في المطبوعات الرمادية - الوثائق غير المنشورة على شكل تقديرات، وتقيمات المشاريع، وتقارير المانحين، وكلها لا تحظى بالتداول على نطاق واسع، وسرعان ما تضيع في خزائن الملفات المتربة وأدراج الأقراص المدمجة لكبار الموظفين. ومن الضروري إتاحة الفرصة للاطلاع على هذه المطبوعات الرمادية على الانترنت لتعزيز كل مكاسب السنوات القليلة الماضية وضمان تأمين مصدر وافر من الأدلة المستندية للأبحاث المستقبلية حول تحسين البرامج والتخطيط.

وسيتعزز التقدم في كل هذه الأولويات البحثية بشكل هائل من خلال خدمة التشبيك المتاحة لأعضاء شبكة INEE ، شبكة الوكالات المشتركة لأمور التعليم في الطوارئ (انظر ص ٩).

كريستوفر تالبوت، أخصائي برامج في مجال التعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء في المعهد الدولي للتخطيط التربوي باليونسكو، ورئيس مجموعة العمل التابعة للشبكة والمعنية بالمعايير الدنيا لمستويات التعليم في حالات الطوارئ. البريد الإلكتروني: Talbot@iiep.unesco.org

١- http://upo.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4249#

٢- www.unesco.org/iiep/eng/focus/emergency/emergency_4.htm

٣- www.unicef.org/girlseducation/files/EducEmerg.PDH

من يفعل ماذا وأين؟

لوري هيننجر

بسبب تعدد الأطراف الفاعلة، لا توجد لدينا صورة عالمية واضحة عن برامج التعليم في حالات الطوارئ. وإزاء ذلك، تسعى "لجنة المرأة للنساء والأطفال اللاجئين" لسد هذه الثغرة في المعرفة.

وقد جمع "المسح العالمي عن التعليم في مناطق الطوارئ" Global Survey on Education in Emergencies معلومات عن عدد اللاجئين والنازحين والعائدين من الأطفال والشباب الذين تتاح لهم فرص التعليم، وعن طبيعة التعليم الذي يتلقونه.

وقد تم الحصول على معلومات في هذا الخصوص من المفوضية العليا لشئون اللاجئين UNHCR، وصندوق الأمم المتحدة لرعاية الطفولة "اليونسيف" UNICEF، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة "اليونسكو" UNESCO، إلى جانب المقابلات التي أجريت مع المنظمات الدولية غير الحكومية، والزيارات الميدانية لأنجولا وليبيريا وسيراليون وتايلاند. وبينت تلك المعلومات ما يلي:

- أكثر من ٢٧ مليون طفل وشاب، ممن تضرروا من الصراعات المسلحة، لا يحصلون على تعليم رسمي؛ منهم ٩٠ ٪ نازحين داخلين.
- معظم النازحين الداخليين واللاجئين من الأطفال بالمدارس مُقيدون في الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي.
- على الرغم من أن أعداد البنات المقيدات في المدارس التحضيرية والمرحلة الابتدائية يكاد يساوي أعداد البنين، إلا أن أعدادهن تتناقص في سجلات القيد في المراحل التالية بصورة متزايدة.
- ٦ ٪ فقط من جميع الطلبة اللاجئين مقيدين في التعليم الثانوي؛ وبالنسبة للنازحين الداخليين، تقل الفرص المتاحة أمام الشباب من النازحين الداخليين عن هذه النسبة.
- تتاح أمام المراهقين والشباب أقل الفرص لتلقى التعليم الرسمي؛ فالكثير منهم لم يكملوا حتى التعليم الابتدائي ويحتاجون لمجال كبير من الفرص لتلقي التعليم الرسمي وغير الرسمي.

ويواجه المدرسون في حالات الطوارئ ظروف عمل مجهدة، ففي الغالب يتعّين عليهم تدريس أكثر من ٥٠ طالب تتفاوت أعمارهم في فصل

واحد. كما أنهم لا يحصلون سوى على عائد بسيط جداً أو لا يحصلون على أي عائد على الإطلاق. ولذلك غالبا ما يصيبهم الإحباط، أو يتغيبون عن العمل، أو يبحثون عن وظيفة أخرى. ولأن أكثر المدرسين كفاءة هم الذين من المرجح، أكثر من غيرهم، أن يجدوا سبلاً أخرى لإعالة أسرهم، فإن نوعية التعليم تتدهور في حالات الطوارئ.

ولا يفي كثير من مدرسي اللاجئين والنازحين الداخليين بالحد الأدنى من المشروط المطلوبة من قبل حكوماتهم للمدرسين "المؤهلين". ولذلك يعتبر التدريب الرفيع للمدرسين والمتابعة المستمرة لهم أمرا ضروريا لدعيم هؤلاء المدرسين وتحسين نوعية التعليم المتاح للاجئين والنازحين الداخليين من الأطفال والشباب.

وغالبا ما يكون مستوى تعليم البنات والنساء في الدول المتضررة من الصراعات منخفضا. ونتيجة لذلك، فإن غالبية المدرسين هم من الذكور. ومؤخرا كان هناك مؤشرات عن الاستغلال الجنسي للطالبات من جانب المدرسين، وتشير تلك المؤشرات إلى أن زيادة عدد المدرسات الإناث في المدارس ربما يوفر آلية حماية إضافية للبنات؛ إذ تعتبر المدرسات الإناث نماذج هامة للأدوار في نظر البنات الصغار.

وفي حالات اللاجئين، يتم غالبا بذل الجهود للتأكد من أن الأطفال يدرسون المناهج الدراسية الخاصة بأوطانهم، وتتاح لهم فرصة دخول الامتحانات الوطنية حتى يكون تعليمهم معترفا به في حالة إعادتهم إلى أوطانهم. ورغم ذلك، تستخدم على أرض الواقع مجموعة عريضة من المناهج التعليمية في حالات الطوارئ تشمل بالإضافة إلى مناهج وطنهم، مناهج الدولة المضيفة ومناهج معدلة بحيث تلائم الظروف والاحتياجات الراهنة للاجئين.

ويمكن أن تشكل اللغة المستخدمة في التعليم تحديا آخرا للطلبة اللاجئين. ورغم أنه من الأفضل، بوجه عام، أن يتم تدريس اللاجئين بلغة وطنهم، إلا أنه من الممكن أن يُشترط عليهم أو قد يرغبون هم أنفسهم تعلم لغة الدولة المضيفة لهم. وعندما لا يكون التعليم متاحا إلا بلغة الدولة المضيفة قد يُصاب الطلبة اللاجئون بالإحباط ويتركون من المدرسة. وفي حالات أخرى، يسعى الطلبة إلى تعلم اللغة المحلية للتعامل مع المجتمع المحلي أو للحصول على فرصة لتلقي تعليم المرحلة الابتدائية أو للحصول على فرص في سوق العمل المحلي. ويتطلب تعلم لغة جديدة وقتا إضافيا سواء تم ذلك من خلال منهج رسمي أو عن طريق التعليم غير الرسمي داخل المجتمع.

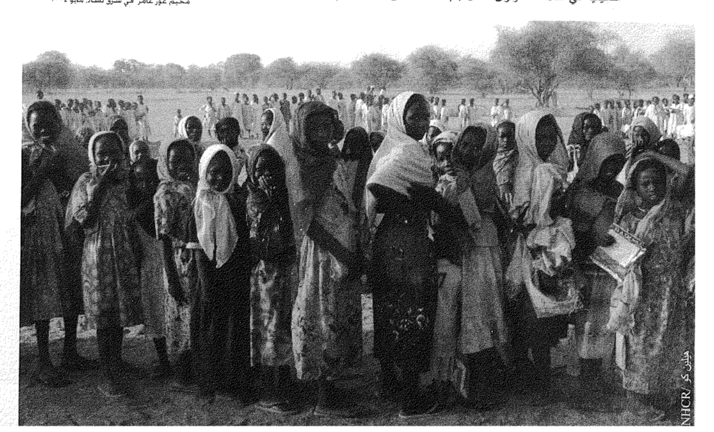
وفي حالات الصراع، كثيرا ما تكون مناهج التعليم، محل اعتراض، وبالتالي تحتاج إلى مراجعة دقيقة وعمليات توفيق لتجنب تصاعد التوترات. وهناك اعتراف متنامي بأن التعليم، الموجه للسكان المتضررين من الصراعات، يجب أن يتضمن بعض المناقشات عن السلام وتسوية النزاعات وحقوق الإنسان والمواطنة.

ويعاني التعليم في حالات الطوارئ من نقص حاد في التمويل، ففي عام ٢٠٠٢، لم تقدم، أو تعطى وعود بتقديم، سوى ١٧ مليون دولار من بين ٤٦ مليون دولار طالبت بها بعض الدول من أجل التعليم من خلال "عملية المناشدات الموحدة للأمم المتحدة" UN Consolidated Appeals Process (غير تلك المتعلقة بالنداءات الخاصة بأفغانستان). وتلقت ست دول ثلث أو أقل مما طلبت. وهناك حاجة ملحة لزيادة تمويل ودعم تعليم النازحين الداخليين لأن نقص الاستثمار يفضي إلي زيادة نسبة الرسوب وترك التعليم.

ومن غابات بورما الشرقية حتى معسكرات النازحين الداخليين على مشارف مونروفيا، في ليبيريا، تسعى الأسر للحصول علي الأنشطة التعليمية، وتدعم المجتمعات تلك الأنشطة على أمل أن يعيش أطفالها يوما ما حياة أفضل وأن تتاح لهم الفرصة للمساهمة في إعادة بناء أوطانهم. ويُعد التركيز المستمر على تعليم البنات شرطاً لتحقيق هدف مبادرة "التعليم للجميع" Education for All ، وهو القضاء على التفرقة في التعليم بسبب النوع، وذلك بحلول عام ٢٠٠٥.

لوري هيننجر Lori Heninger هي منسقة مشروع الأطفال والمراهقين بلجنة المرأة وبريدها الإلكتروني:
lorih@womenscommission.org
كما يمكن الحصول على الدراسة الميدانية العالمية عن التعليم في حالات الطوارئ" من موقع:
www.womenscommission.org/pdf/ed emerg.pdf

فتيات لاجئات يجهزن لبدء دوام المدرسة في مخيم غوز عامر في شرق تشاد. مايو ٢٠٠٤


UNHCR/ هيلين ك

شبكة الوكالات الدولية المعنية بالتعليم في مناطق الطوارئ

أليسون أندرسون وبيفرلي روبرتس

تعتمد "شبكة الوكالات الدولية المعنية بالتعليم في مناطق الطوارئ" INEE على جهود أعضائها (مثل أجهزة الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية والممارسين والمانحين والباحثين)، لضمان حق الحصول على التعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء بعد الأزمات.

في عام ١٩٩٦، سلطت غينيا الضوء على وضع التعليم في حالات الطوارئ، حين تعرض النظام التعليمي– الذي كان يعاني بالفعل من نقص في الموارد - للإجهاد بسبب العدد الكبير من اللاجئين النازحين إلى البلاد من البلدان المجاورة، مثل سيراليون وليبيريا. وبينما كان الطلاب اللاجئون يزاحمون الطلاب الغينيين على الأماكن المحدودة المتاحة في مدارس الدولة وكانت الدولة تبذل جهودا مضنية لدفع رواتب المدرسين، أسست عدد كبير من المنظمات الدولية غير الحكومية شبكة تكميلية من المدارس في معسكرات اللاجئين.

وفي نفس العام، أوصت "جراسا ماكيل" في تقريرها التاريخي المقدم إلى الأمم المتحدة[1] بضرورة "اعتبار التعليم مكوّنا أساسيا ضمن أولويات كل المساعدات الإنسانية". وفي ذلك الوقت، كان هناك عدد كبير من المنظمات غير الحكومية والأطراف الفاعلة التابعة للأمم المتحدة التي تعمل لضمان حق التعليم للمتضررين من الأزمات والصراعات[2]. وبينما كان آخرون يعملون جنباً إلى جنب مع السلطات الوطنية والإقليمية، وفي بعض الأحيان، يتعاونون معهم ويتقاسمون معهم الموارد، كان كل طرف كثيرا ما يعمل على انفراد. ورغم أن تقرير "ماكيل" حفز المجتمع الإنساني لعمل المزيد لضمان حقوق الأطفال في المناطق التي تضررت من الصراعات، ظلت معظم الجهود المبذولة لصالح الأطفال النازحين تفتقد إلى التنسيق فيما بينها.

وكان الاستثناء الوحيد لذلك في غينيا هو عندما عملت "لجنة الإنقاذ الدولية" كشريك تنفيذي للمفوضية العليا لشئون اللاجئين بالأمم المتحدة، لإنشاء مدارس، حيث اجتمعت المفوضية مع اللجنة والحكومة الغينية وبدأوا في النظر في كيفية العمل معاً بشكل أفضل. وبدأت علاقات العمل مع الأجهزة التعليمية الإقليمية في التحسن عندما أصدرت غينيا قانونا يعزز "اتفاقية اللاجئين لعام ١٩٥١" ويقر حق الأطفال اللاجئين في التعليم. وتعهدت اللجنة والمفوضية بمساعدة غينيا عن طريق تسليم الموارد التي تم تدبيرها، وخاصة المباني التعليمية، عند عودة اللاجئين إلى أوطانهم.

وفي عام ٢٠٠٠، وضع "منتدى داكار العالمي للتعليم" إطار عمل لتحقيق "التعليم للجميع" بحلول عام ٢٠١٥. وأقرت الوفود بأن الحكومات والمجتمع الدولي لم تكن لتحقق هذا "البرنامج" ما لم تول اهتماماً خاصاً لتعليم المتضررين من الأزمات. وأعلنت "الاستراتيجية الخامسة لإطار العمل" التزاما "بالوفاء باحتياجات الأنظمة التعليمية المتضررة من الصراعات والكوارث الطبيعية وعدم الاستقرار، وبتنفيذ برامج تعليمية بطرق تعزز الفهم المشترك والسلام والتسامح، وتساعد أيضاً على الحيلولة دون العنف والتصارع."

أكثر من ٢٧ مليون طفل وناشئ محرومين من أي نوع من أنواع التعليم

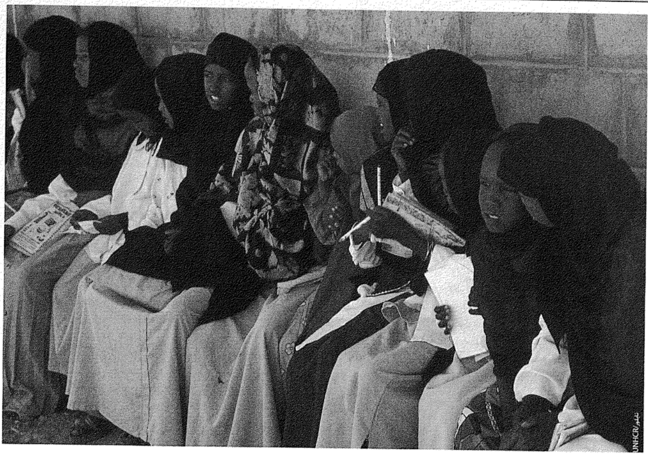
وقد عقدت "اليونيسكو" و"اليونيسيف" و"المفوضية"، وهي الوكالات التي كلفت بالمضي قدما في تطبيق "الاستراتيجية الخامسة"، "الاجتماع العالمي الأول للتعليم في مناطق الطوارئ" في نوفمبر ٢٠٠٠، وأقر المشاركون من المجتمع المدني والحكومات والمنظمات غير الحكومية وأجهزة الأمم المتحدة بأن هناك حاجة للتعلم من تجارب النجاح والفشل التي خاضتها بعض الدول؛ مثل غينيا وغيرها من الدول، كما أقروا أيضاً بالحاجة إلى المشاركة في الموارد، ووضع توجيهات إرشادية يتم الاتفاق عليها بالإجماع، والعمل بشكل جماعي لخلق وعي بالوضع المؤسف الذي يعاني منه ملايين الأطفال والشباب المحرومون من التعليم الجيد.

ومن خلال المداولات التي جرت في ذلك الاجتماع، برزت "شبكة الوكالات الدولية المعنية بالتعليم في مناطق الطوارئ". وتعهد الأعضاء بالعمل معاً لتحقيق ما يلي:



باملا باكستر

السيد سايتوتي وزير التعليم في كينيا، وإلدريد ميدتون من مجموعة توجيه INEE في الاستشارة العالمية الثانية في ديسمبر ٢٠٠٤


UNHCR

صوماليات نازحات داخليا في مخيم هارغيسا للنازحين

- اقتسام المعارف والخبرات من خلال الوسائل الإلكترونية وغيرها من الوسائل الأخرى،
- تحسين التعاون والتنسيق بين المنظمات غير الحكومية وأجهزة الأمم المتحدة والحكومات،
- تعزيز تفهم الجهات المانحة للتعليم في حالات الطوارئ،
- الدعوة لإدراج التعليم ضمن التعامل مع حالات الطوارئ،
- توثيق ونشر أفضل الممارسات في هذا المجال،
- المضي قدما في وضع توجيهات إرشادية متفق عليها بالإجماع بشأن التعليم في حالات الطوارئ.

وتتولى "مجموعة توجيهية"[3] قيادة الشبكة، وتقدم بشكل منتظم إرشادات استراتيجية للأمانة العامة، التي يوجد مقرها باليونيسكو في باريس. وبعد مرور أربعة أعوام على انطلاق الشبكة، كشبكة ديناميكية ومرنة و"خفيفة"، تربط الشبكة الآن ما يزيد على ٩٠٠ شخص و١٠٠ منظمة يعملون جميعاً ليس فقط لتحقيق أهداف برنامج "التعليم للجميع"، ولكن أيضاً لتحقيق "أهداف الألفية التنموية" المتعلقة بالتعليم الأساسي الشامل، والمساواة بين الرجل والمرأة، وتعزيز وضع المرأة واستقلالها، وتطوير الشراكات العالمية للتنمية.

ويتصل أعضاء "الشبكة" ببعضهم البعض من خلال مجموعة مناقشة list-serve مما يسمح لهم بطرح أسئلة صعبة تتعلق بمواضيع التنفيذ والسياسات، وكذلك بالمشاركة في الموارد الجديدة، وإلقاء الضوء على البرامج النموذجية. كما يغطي موقع الشبكة على الإنترنت كافة موضوعات التعليم في أثناء الأزمات من خلال إتاحة برامج نموذجية وناجحة، وموارد حديثة، وإرشادات حول الممارسات الجيدة، وحلقات وصل بأدوات مفيدة في مواقع أخرى. وإدراكا من الشبكة أن العديد من أعضائها وشركائها لا تتوفر لهم فرص الدخول على الإنترنت، أعدّت الشبكة قرصا مدمجا CD-ROM يحتوى على كافة المواد التي تم تجميعها تقريباً والمتعلقة "بالتعليم في أثناء الأزمات"، بما في ذلك "مناهج التعلم المعجّل" والأدوات التعليمية والإرشادات الخاصة بمرض "الأيدز"، والمواد الخاصة بالمناصرة المجتمعية، ووسائل التقييم.

وبعد حوالي أربع سنوات من إنشاء "الشبكة" واشتراكها في أنشطة المناصرة المجتمعية دولياً وإقليمياً، أدرك أعضاؤها أن هناك كثيرا من الأمور يجب إنجازها لجعل التعليم في حالات الطوارئ أحد الدعائم الأساسية للمساعدات الإنسانية وأولوية أساسية في إعادة البناء المبكر. ويذكرنا "المسح العالمي الأول للتعليم في مناطق الطوارئ" Global Survey on Education in Emergencies (انظر ص ٧) بأن هناك أكثر من ٢٧ مليون طفل وشاب لا يلتحقون بالمدارس في عشرة دول تضررت من الصراعات.

وإزاء هذا الوضع، قررت الشبكة وأطراف فاعلة أخرى في عام ٢٠٠٣، القيام بمبادرتين هامتين؛ الأولى، وضع توجيهات إرشادية متفق عليها بالإجماع، والتي أصبحت تمثل "المعايير الدنيا للتعليم في مناطق الطوارئ"، والثانية، التوصل إلى اتفاق لعقد "الاجتماع التشاوري العالمي الثاني بين الوكالات حول التعليم في مناطق الطوارئ والمناطق التي استردت عافيتها مبكرا" في ديسمبر ٢٠٠٤ في مدينة "كيب تاون"، لمراجعة أغراض الشبكة واتجاهاتها، وإطلاق المعايير الدنيا، وتشجيع الأعضاء على القيام بنشاطات للمناصرة المجتمعية للحق في التعليم في حالات الطوارئ، والمشاركة في الممارسات الجيدة واستراتيجيات البرامج.

المعايير الدنيا للتعليم في مناطق الطوارئ

أوضحت المعايير الدنيا للتعليم في مناطق الطوارئ كيف يمكن لوسائل الاتصال الحديثة أن تتيح للمجتمعات والحكومات والمجتمع الدولي أن يعملوا معاً من أجل تحقيق هدف ما. وشهد "الاجتماع" الذي عقد في مدينة "كيب تاون" عملية تشاور كبيرة لإيجاد وسيلة عالمية

تساعد على ضمان الحق في التعليم لكل الناس المتضررين من الأزمات، ولوضع تعريفٍ للحد الأدنى من جودة التعليم، للمساعدة على الحفاظ على كرامة الناس المتضررين من الأزمات واستعادتها٤. وخلال هذه العملية، التي استمرت عاماً ونصف العام، سعت "مجموعة العمل الخاصة بتطبيق المعايير الدنيا للتعليم في مناطق الطوارئ" لشحذ خبرات وحماس ثلاث عشرة منظمة؛ متخصصة في التعليم في حالات الأزمات وإعادة البناء المبكرة.

وقد مكنت "مجموعة العمل" قاعدة عريضة من المشاركين من وضع معايير ومؤشرات وملاحظات توجيهية توضح الحد الأدنى لفرص ومخصصات التعليم التي يجب توفيرها في حالات الطوارئ وحتى إعادة البناء المبكر. وكان من أبرز المكونات الرئيسة لعملية وضع المعايير، إجراء المشاورات الوطنية والإقليمية وشبه الإقليمية؛ وتوفير مدخلات عن المشاورات على الإنترنت عن طريق مجموعة المناقشة الخاصة بالشبكة list-serve، وعملية مراجعة البحوث من قبل الأقران. وكانت المعلومات التي يتم تجميعها من كل خطوة، تستخدم في المرحلة التالية. ويعكس هذا النموذج الدروس المستفادة من "المشروع الكوني°" Sphere Project، ويركز على صنع القرار بطريقة تتسم بالشفافية وفعالية التكلفة وتقوم على التشاور.

وقد شارك أكثر من ٢٢٥٠ شخص من أكثر من ٥٠ دولة في وضع معايير الدنيا للتعليم في مناطق الطوارئ. وشارك أكثر من ١٩٠٠ شخص منهم من خلال إجراء مشاورات محلية أو وطنية أو شبه إقليمية في المجتمعات التي يعملون فيها. ولتيسير هذه العملية وضمان توحيد كتابة التقارير وإبداء الملاحظات، أعدت مجموعة العمل دليلا توجيهيا لضمان أكبر مشاركة في عملية وضع المعايير الدنيا. واستخدمت نتائج هذه المشاورات أساسا للمناقشات في أربع اجتماعات إقليمية عن "المعايير الدنيا" عقدت في نيروبي وكاتماندو وعمّان ومدينة بنما خلال النصف الأول من عام ٢٠٠٤، كما شارك أعضاء "الشبكة" من خلال مشاورات مجموعة المناقشة الخاصة بالشبكة list-serve، وتم توزيع الردود على تلك المشاورات بين أعضاء الشبكة وتقديمها للوفود قبل كل اجتماع تشاوري إقليمي.

وتلا ذلك، مراجعة الأقران والتي تضمنت تحليل وتوحيد المجموعات الأربعة للمعايير الإقليمية. وشاركت "مجموعة العمل" و"المجموعة التوجيهية" في خطوات المراجعة النهائية المتعلقة بإبداء الملاحظات الموضوعية وكذلك الملاحظات حول وضوح المعايير الدنيا. وفي سبتمبر ٢٠٠٤، وضعت المسودة النهائية للمعايير الدنيا العالمية والمؤشرات والملاحظات الإرشادية على موقع الإنترنت الخاص "بالشبكة"، وطُلب من الأعضاء إبداء ملاحظاتهم.

والآن، وبعد إطلاق المعايير، تركز "الشبكة" على نشر دليل المعايير الدنيا والقرص المدمج وترويجهما، كما تعمل على تطبيق هذه المعايير من خلال التدريب والتطبيق التجريبي الميداني. وأدت عملية المشاورات إلى تعزيز التعليم والعاملين في مجال المساعدات الإنسانية عن طريق الربط بين الناس المتضررين من الأزمات والممارسين وصناع السياسة والأكاديميين من خلال إجراء المناقشات حول أفضل الممارسات.

تشغل أليسون أندرسون منصب "المنسق المركزي بالشبكة بخصوص المعايير الدنيا للتعليم في مناطق الطوارئ"، ويوجد مكتبها في "اللجنة الإنقاذ الدولية"، التي تتولى الإشراف على عملها. عنوان البريد الإليكتروني: Allison@theirc.org بيفرلي روبرتس معار من هيئة "كير" الأمريكية CARE USA للعمل منسقا للشبكة ولإدارة أماناتها العامة، ويوجد مكتبه حاليا في "قطاع التعليم باليونيسكو". عنوان البريد الإليكتروني: broberts@care.org وأيضا على: coordinator@ineesite.org

شبكة INEE والموارد

تدعو الشبكة قرّاء نشرة الهجرة القسرية للمساعدة في إعطاء دفعة قوية للمناصرة المجتمعية للتعليم في حالات الطوارئ ومواجهة هذا الموضوع، الذي تثيره "الشبكة" وأعضاؤها. وللانضمام إلى "الشبكة" المفتوحة والتعرف على مواردها المتعددة، يُرجى زيارة الموقع التالي على الإنترنت: www.ineesite.org، وللحصول على نسخة من "المعايير الدنيا"، يُرجى الكتابة عن طريق البريد الإليكتروني على العنوان التالي: allison@theirc.org، (مع تحديد ما إذا كنت تريد الدليل أم القرص المدمج أو كليهما).

[1] . تأثير الصراع المسلح على الأطفال" The Impact of Armed Conflict on Children . ويمكن الحصول عليه من الموقع التالي: www.unicef.org/graca.

[2] . من أمثلة ذلك: اللجنة النرويجية الأفغانية، وهيئة "كير" الدولية، ومنتدى معلمي السيدات الأفريقيات، ولجنة الإنقاذ الدولية، وتحالف "إنقاذ الأطفال" الدولي، وخدمات "اليسوعيون" الدولية، والمجلس النويجي للاجئين، واليونيسيف، واليونسكو، والمفوضية العليا لشئون اللاجئين بالأمم المتحدة، وبرنامج الغذاء العالمي. وقد أدارت كل هذه الجهات برامج تعليمية طارئة خلال فترة التسعينات.

تضم المجموعة التوجيهية حاليا اليونيسكو والمفوضية العليا لشئون اللاجئين واليونيسيف والبنك الدولي وهيئة "كير" الأمريكية ولجنة الإنقاذ الدولي والتحالف الدولي "لإنقاذ الطفل" والمجلس النرويجي للاجئين.

[4] . هيئة "كير" الكندية، وهيئة "كير" الأمريكية، وخدمات لإغاثة الكاثوليكية، ولجنة الإنقاذ الدولية، ومساعدة الكنيسة النرويجية، والمجلس النرويجي للاجئين، وجمعية النرويج بالأمم المتحدة، وجمعية "إنقاذ الطفل" في المملكة المتحدة، وجمعية "إنقاذ الطفل" بالولايات المتحدة، هيئة تعليم اللاجئين، واليونيسكو، والمفوضية العليا لشئون اللاجئين بالأمم المتحدة، واليونيسيف، وهيئة التعليم العالمي.

٥. أنظر الموقع: www.sphereproject.org.

التعليم الذي يوفر الحماية

سوزان نيكولاي

يجب أن يتوفر التعليم لكل الأطفال، ويجب أن يستجيب للمخاطر التي يواجهونها.

تتجمع مجموعة من الفتيات وهن يمسكن بكتب التمارين في أيديهن، في الممر المضاء بمصباح بين الخيام، ويحاولن استخدام اللغة الإنجليزية التي تعلمنها في المدرسة مرددين الجمل التالية: "مشيت الليلة خمسة كيلومترات"؛ "نحضر للمدرسة في الصباح"؛ "أفضل النوم في المنزل، ولكني أخشى من الجنود". وهؤلاء الفتيات ضمن خمسين ألفا من الأطفال والفتيات في شمال أوغندا يسافرون كل ليلة إلى المراكز العمرانية خشية التعرض للاختطاف على أيدي قوات "جيش الرب للمقاومة". والليلة، تستعد هذه المجموعة من الفتيات للامتحانات. ومن المدهش رغم مخاطر الانتقال بين المنزل والمدرسة والمراكز التي يترددن عليها ذهابا وإيابا، وضيق الوقت للمذاكرة، والعيش تحت وطأة الفقر، أن تلك الفتيات مازلن يجاهدن للحصول على التعليم.

ومن المؤسف، أن العديد من أقرانهن لا تتاح لهن تلك الفرصة. ويشير "تقرير منظمة اليونسكو بشأن المراقبة العالمية لبرنامج التعليم للجميع" عن الفترة ٢٠٠٣-٢٠٠٤ إلى أن نصف الأطفال الذين فاتهم التعليم في العالم، والذين يقدر عددهم بنحو ١٠٤ مليون طفل، لا يذهبون إلى المدرسة في الدول التي شهدت صراعات أو التي تحاول التعافي منها.

وتجدر الإشارة إلى أن موضوع "التعليم في حالات الطوارئ" لم يدرج على أجندة الشئون الإنسانية سوى في العقد الماضي، عندما أثارته لأول مرة سيدة موزمبيق الأولى السابقة، جراسا ميشيل[١]، بوصفه موضوعا مُلحّا. ورغم أن وضع التعليم في حالات الطوارئ بصفته موضوعا إنسانيا يكتسب شرعية بشكل متزايد، مازال هناك من ينظر إلى التعليم على أنه مهمة من الأفضل تركها لأولئك المهتمين بالتنمية. وكثيرا ما ينظر العاملون في مجال الطوارئ إلى التعليم على أنه رفاهية ويعتبرون الأدلة على ما حققه ما هي إلا قصص وحكايات. وخلال السنوات القليلة الماضية، تحقق تقدم كبير في وضع نماذج لمبادرات التعليم التي تركز على توفير فرص التعليم وتحسين جودته. ومع ذلك، لم تبذل سوى منذ عهد قريب جهود لتمكين التعليم من دعم الأهداف الخاصة بحماية الطفل بشكل ملموس.

- وفي إطار عملنا في حالات الطوارئ، أوضحت "منظمة إنقاذ الطفولة" Save the Children الروابط العملية بين التعليم والحماية في العديد من الدول التي شهدت صراعات. وقد أوضحت تلك التجارب أن الآباء يشعرون بالاطمئنان بشكل أكبر عندما يذهب أطفالهم إلى المدرسة. فالتعليم يقلل من فرصة تشغيل الأطفال أو استغلالهم أو تعرضهم لمخاطر أخرى. ومن الناحية العملية، يمكن أن تلعب نظم التعليم دورا أكثر في حماية حياة الأطفال من خلال ما يلي:
- زيادة وعي المجتمعات وقدرتها على التعامل بطريقة منظمة مع التهديدات التي تواجه الأطفال من خلال العمل مع مجالس الآباء أو لجان الإدارة المدرسية لمعالجة تلك الموضوعات.
- تعزيز الحصول على التعليم وفرص تنمية الطفل فيما يتعلق بالأطفال المستضعفين، ولا سيما الأطفال المنفصلين عن أسرهم، والأطفال المسرّحين من الخدمة العسكرية، والأطفال الذين تعرضوا للعنف الأسري.
- وقف دائرة العنف من خلال إدخال أسلوب تدريس محبّب للأطفال، ومواد تعليمية تشجع على السلام، واستخدام أساليب إيجابية للانضباط.
- إشراك المعلمين في تقديم المعلومات المتعلقة بالحماية إلى الأطفال وأسرهم، وإعدادهم
- بشكل أفضل لرصد موضوعات الحماية، والاستجابة، كلما كان ذلك ملائما، للحالات الفردية.
- تحفيز الأطفال على القيام بأنشطة لحماية أنفسهم ومجتمعاتهم.

ربط التعليم بأهداف الحماية

في جمهورية الكونغو الديمقراطية، اقتصرت المناقشات حول تعليم "الأطفال المرتبطين بالقوات المحاربة"، بشكل أساسي، على بحث ما إذا كان يتعين على الوكالات أن تدفع تكاليف تعليم هؤلاء الأطفال أم لا. ولم تتناول المناقشات الأساليب التي تستهدف التغلب على المعوقات غير الاقتصادية لإعادة اندماج الأطفال في المدارس، أو بحث طرق إمكانية تعديل نظم التعليم الأساسي بحيث تدعم عمليات إعادة الاندماج. وتجدر الإشارة إلى أن الجماعات المتحاربة في الكونغو دمرت المدارس أو استخدمتها كثكنات لإيواء الجنود. وعلاوة على ذلك، لا يصل تمويل الدولة للتعليم إلى الأقاليم الشرقية التي تشهد صراعات، الأمر الذي جعل الآباء والمجتمعات يختارون الأطفال الذين يتعين إرسالهم إلى المدرسة. ومن ثم، يتعرض الشباب المستضعفون، ولا سيما الفتيات والأيتام والمحاربين القدامى، لخطر استبعادهم من التعليم. وفي العام الماضي، سعت منظمة "إنقاذ الطفولة" من خلال شبكاتها المعنية بحماية أطفال المجتمع في ماسيسي، بشمال كوفو، إلى تحديد واكتشاف معوقات التعليم التي تواجه "الأطفال المرتبطين بالقوات المحاربة" وغيرهم من الأطفال المستضعفين. وتم استخدام النتائج للعمل مع مجالس الآباء لتحديد الطرق اللازمة لتعزيز دعم هؤلاء الأطفال الذين لا يستطيعون دفع مصروفات تعليمهم. وتقوم أيضا منظمة "إنقاذ الطفولة" بتدريب المعلمين حتى يكونوا أكثر وعيا باهتمامات حماية الأطفال واكتشاف الطرق الكفيلة بزيادة الفرص غير الرسمية للتعليم.

وبالإضافة إلى ذلك، كان لانتفاضة الأقصى في سبتمبر عام ٢٠٠٠ في الأراضي الفلسطينية المحتلة أثر كبير على حق الأطفال في التعليم


تصوير: خلف حمزة/إيرين

الجيد والحماية. فقد تسبب التوغل العسكري والقيود على التحرك بشكل متكرر في منع الأطفال والمعلمين من الوصول إلى المدارس. وحتى عندما يتمكن هؤلاء الأطفال من الوصول إلى المدرسة، فإنهم يواجهون بيئة تعليمية صعبة. إذ أثرت الاضطرابات والعنف والفوضى داخل المدارس على العلاقات في المدرسة، وعلى درجة التركيز، وعلى فرص اللعب.

وفي عام ٢٠٠٣، نفذت منظمة "التحالف الدولي لإنقاذ الطفولة" مشروعا بحثيا يقوم على المشاركة لبحث الموضوعات التي تتعلق بحق الأطفال في التعليم والحماية. وتوصل البحث إلى أنه رغم أن الأطفال ينظرون إلى المدرسة على أنها من الأماكن التي قد يشعرون فيها بالأمان بعيدا عن الأعمال العسكرية، هناك حالة متزايدة من العنف داخل المدارس بسبب العقاب الجسدي والعنف بين الأطفال. وتم تقديم نتائج هذا البحث إلى لجنة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان في مارس عام ٢٠٠٤. واستنادا إلى هذا البحث، تعمل منظمة "التحالف الدولي لإنقاذ الطفولة" مع شركائها، وهم وزارة التربية والتعليم العالي والمنظمات غير الحكومية المحلية (مؤسسة تامر)، لدعم مشاركة الأطفال في تحديد مخاطر الحماية المحلية والتصرف إزاء تلك المخاطر. كما تم إنشاء لجان للأطفال في العديد من المدارس لتنفيذ أنشطة حمايتهم. وتتناول المبادرات أمورا متعددة بدءا بتعزيز الحماية البدنية عن طريق بناء سور حول المدرسة لخلق بيئة مدرسية خالية من العنف وانتهاءا بتشجيع زملاء الفصل لدعم أقرانهم.

ورغم أننا نعرف الكثير عن الروابط بين التعليم وحماية الأطفال، يحتاج المعنيون بتخطيط التعليم في الدول المتأثرة بالصراعات إلى طرح عدد من الأسئلة:

حقوق الأطفال:

ما المخاطر التي يواجهها الأطفال فيما يتعلق بحقوقهم ورفاهيتهم، وكيف تفاقمت تلك المخاطر بسبب حالات الطوارئ؟

تحليل النظم:

ما عناصر الحماية التي يوفرها التعليم وعناصر الخطر التي يفرزها؟ هل يوفر التعليم الحماية بالنسبة لبعض المجموعات أكثر من غيرها؟ ما التغيرات الضرورية التي يتعين إحداثها داخل الفصول الدراسية والمدارس وفيما بين المعلمين أو فيما بين مشرفي المدارس لجعل التعليم مفيدا بالنسبة للفتيات، والأقليات وغيرهم من المجموعات المهمّشة؟ هل ساهمت المناهج الدراسية الوطنية السابقة أو أساليب التدريس في الصراع؟ ما نوع الدعم النفسي المتاح في البيئة التعليمية؟

دور الأطفال:

ما الدور الذي يلعبه الأطفال في حماية أنفسهم وفي تحديد وإثارة الموضوعات المحلية المتعلقة بالحماية؟ وما الأنظمة المعمول بها والتي تكفل لهم التبليغ عن الانتهاكات؟

دور المجتمع:

هل هناك أساليب يستطيع المجتمع المحلي من خلالها تعزيز دور التعليم في حماية الأطفال بالمجتمع؟ وما الوسيلة الحالية لمشاركة المجتمع في المدارس، وهل تُتاح تلك الوسيلة لأولئك الذين من المرجح بشكل كبير أن تتعرض حقوقهم للانتهاك؟

تدبير الموارد:

كيف يمكن للمدارس أو البيئات التعليمية غير الرسمية أن تكون أكثر أمانا من الناحية الفعلية للأطفال؟ وما الطرق التي يمكن من خلالها للجهة الوطنية المختصة بالتعليم أن تتحمل مسئولية حماية حقوق الأطفال ورفاهيتهم؟ وما أثر الموارد البشرية أو الماليةفي تحسين دور التعليم في حماية الأطفال؟ وما مستوى الدعم الذي يوفره التعليم ضمن برامج المساعدات الإنسانية أو الإعمار، وهل هذا الدعم كافيا؟

الدروس المستفادة

رغم أن الوقت مازال مبكرا لاستخلاص الدروس المستفادة المدعمة بالحقائق، ظهر موقف مشترك، وهو أن كل مشروع ركز، بأسلوبه الخاص، على المشاركة بوصفها آلية لتحسين الحماية العملية للأطفال على أرض الواقع. وسواء كان التركيز على مشاركة الأطفال أو الآباء أو المدرسين، فإن مشاركة وقيادة تلك المجموعات المختلفة يُنظر إليهما بوصفهما حلقة الوصل المفقودة لجعل "اتفاقية حقوق الطفل" أكثر من مجرد حبر على الورق.

وتعتبر نظم التعليم من بين آليات المجتمع التي تسعى جاهدة، حتى وإن لم تنجح دائما، للوصول إلى جميع الأطفال. ومثل الفتيات في أوغندا، سيقدم الأطفال تضحيات استثنائية للحصول على التعليم. ومن ثم، يُقصد بحماية الأطفال وحقوقهم التأكد من أن فرص التعليم متاحة، وكذلك التأكد، بنفس القدر من الأهمية، من أن التعليم يستجيب للمخاطر التي يواجهها الأطفال في حياتهم اليومية.

ويتعين أن يدرك كل هؤلاء الذين يقومون بوضع البرامج المعنية بحالات الطوارئ وفترة ما بعد الصراعات ما يلي:

- ينبغي أن تكون حماية الأطفال جزء لا يتجزأ من الأنشطة التعليمية في حالات الطوارئ، وأن تكون معيارا أساسيا عند الموافقة على برنامج أعده جهاز العاملين بالمنظمات غير الحكومية والحكومات المضيفة والجهات المانحة.
- ينبغي أن تنعكس موضوعات الحماية في سياسات التعليم الوطنية واستراتيجيات الاستجابة لحالات الطوارئ، وكذلك يجب تنقيح المناهج الدراسية التي ترسخ الانقسامات وتشعل نار الصراعات.
- يجب اعتبار المدارس والمنشآت التعليمية "مناطق آمنة"، وتحذير المتحاربين من أن النظام الأساسي لاتفاقية روما يُجيز للمحكمة الجنائية الدولية محاكمة الذين يستهدفون المدارس والمنشآت التعليمية بوصفهم مجرمي حرب.
- يجب تخصيص مساحات محببّة للأطفال المتضررين من الصراعات؛ ويجب أن تشتمل عملية الإعمار على توفير مساحات تكفي لأن يلعب الأطفال في أمان.
- يمكن أن يكون وضع قواعد سلوك للمعلمين بمثابة آلية تضمن ألا يُسيء المعلمون معاملة الأطفال وألا يستخدموا العقاب الجسدي.

تشغل سوزان نيكولاي وظيفة مدير التعليم بمنظمة "أنقذوا الأطفال" بالمملكة المتحدة، في "فريق الاستجابة لحالات الطوارئ". بريد إلكتروني: s.nicolai@savethechildren.org.uk

وشكر خاص لكارل تريبلورن، وكلاوس نيلسون، وكاتي بارنيت على إسهاماتهم في هذا المقال.

الموضوعات التي تمت مناقشتها في هذا المقال قد تم بحثها بتوسع في "ورقة شبكة الممارسات الإنسانية" والتي تحمل عنوان "دور التعليم في حماية الأطفال في فترة الصراعات"، ويمكن الاطلاع عليها في موقع: www.odihpn.org/pdfbin/networkpaper042.pdf

إعداد سوزان نيكولاي وكارل تريبليورن من منظمة "أنقذوا الأطفال" بالولايات المتحدة، البريد الإلكتروني: Ctriplehorn@dc.savechildren.org

١ جراسا ماكيل، دراسة للأمم المتحدة حول أثر الصراع المسلح على الأطفال، إدارة الإعلام، الأمم المتحدة، نيويورك، ١٩٩٦. الموقع على الإنترنت: www.unicef.org/graca/graright.htm

٢ انظر: العيش في ظل المعوقات: الأطفال الفلسطينيون يتحدثون بحرية. على موقع: www.savethechildren.org.uk/temp/scuk/cache/cmsattach/١٣٨٣_CHR.pdf

هل يُعرّض التعليم الحماية للخطر؟

أماليا فوسيت

كثيرا ما يردد المناصرون لقضايا المجتمع أن "التعليم في حالات الطوارئ" يمثل أداة للحماية، ولكن هل هناك دليل قوي يدعم هذه المقولة؟ وهل يمكن أيضا أن تُعرّض هذه البرامج التعليمية الأطفال للخطر؟

أعادت "المبادئ التوجيهية بشأن النزوح الداخلي" التأكيد مرة أخرى على أهمية الوثائق الملزمة التي تحمي الحق في التعليم في كل الأوضاع. ومن المفترض أن يحمي التعليم الأطفال من خلال إرساء نظام ثابت للتعليم وخلق الإحساس لديهم بأنهم يعيشون في بيئة طبيعية، وذلك عن طريق إكسابهم المهارات الأساسية للمعيشة والأمل في المستقبل. ولكن من الخطورة عدم الاعتراف بأن بإمكان التعليم أيضا أن يُعرّض الأطفال للخطر ثقافيا ونفسيا وبدنيا.

المناهج الدراسية القائمة على التمييز

من المعروف أنه أثناء الصراعات التي تنطوي على توترات عرقية حادة، قد تتحيز المناهج الدراسية لصالح المجموعة العرقية أو السياسية أو الدينية المهيمنة. ويمكن أن يؤدي ذلك إلى تقويض الوحدة الثقافية للكيانات العرقية أو السياسية أو الدينية الأخرى في المجتمع، مما يجعل الأطفال يشعرون بالقمع والحرمان داخل النظام التعليمي، الأمر الذي بدوره إلى تفاقم التوترات الحالية.

وبدلا من ذلك، من الممكن تعزيز مشاركة المجتمع في المدرسة وغرس الإحساس بالاعتزاز في ثقافة الطفل عن طريق استخدام لغة مجموعة معينة في أكبر عدد من المجالات التثقيفية بقدر الإمكان. وتعد المبادئ التوجيهية واحدة من بضع وثائق عن الحقوق تنص صراحة على حق كل شخص في أن يستخدم لغته. ومن الممكن عدم استخدام لغة جماعات معينة في المناهج الدراسية الوطنية في إطار سياسة للتمييز تمارسها الدولة. ومع ذلك، عادة ما تستخدم برامج التعليم في حالات الطوارئ مناهج محلية. وفيما يتعلق بالأطفال النازحين بسبب العنف والتمييز العنصري، قد يؤدي استمرار تطبيق المناهج الدراسية، التي كانت مستخدمه قبل النزوح، إلى تعزيز ذلك التمييز. ولذلك، من المهم أن تلاحظ برامج التعليم في حالات الطوارئ هذا الخطر، وبقدر الإمكان تدرج اللغة الأم للأطفال في الأنشطة التعليمية، وعليها أن تضع في اعتبارها احتمال أن تنطوي المناهج المحلية على التمييز.

دور المجتمع

رغم عدم وجود إجماع في الرأي في هذا الخصوص، من الواضح أن الطفل تتشكل في داخله الشخصية العرقية والتحيزات في مرحلة مبكرة. وبمجرد أن تتكون، تزداد بمرور الوقت. وعلاوة على ذلك، تشير التحيزات إلى أن علاقة الأباء بالأبناء تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر على التنشئة الاجتماعية للأطفال. ولذلك، في الحالات التي يتم فيها تسييس الشخصية لدرجة هرب الناس من البلاد أو يقومون بأعمال عنف، يعد من قبيل عدم الشعور بالمسئولية الاعتقاد بأن بإمكان التعليم أن يغير مواقف المجتمع بأسره. وكذلك من الممكن أن تؤدي ثقافة السلام التي تخاطب الأطفال دون سواهم، بمعزل عن أوضاعهم، إلى مزيد من المخاطر؛ إذ من الممكن أن تؤدي الاتجاهات التوفيقية إلى زيادة ضعفهم واتهامهم بالتآمر أو الخيانة. ولذلك، هناك حاجة لإشراك المجتمع بأسره في برامج ثقافة السلام، لأن استهداف الأطفال فحسب في تلك البرامج يتجاهل حقيقة أن الأطفال يعيشون في عالم يُمسك فيه الكبار بزمام السلطة. ولا نقول ذلك كذريعة لوقف برامج ثقافة السلام، وإنما للتنبيه إلى ضرورة أن تكون هناك حلقة وصل مدروسة ومنتظمة بشكل أكبر بين مواقف المجتمع بأسره ومواقف الأطفال.

هل العيش في بيئة طبيعية أمرا ممكنا؟

كثيرا ما يُقال أن الإسراع في إنشاء نظام للتعليم الأساسي يمكن أن يعزز الإحساس بالعيش في بيئة طبيعية من خلال التنظيم والقدرة على توقع الآتي. ومن الممكن أن يؤدي الإيقاف المفاجئ للدراسة إلى زيادة الضغط مما يرسخ الإحساس بفقدان الأمل. ومع ذلك، لا يعد الوضع الذي يجد فيه الأطفال النازحون أنفسهم وضعا طبيعيا، وقد لا ينظر الأطفال إلى البيئة التي يعيشون فيها بنفس الطريقة التي كانوا ينظرون إليها سابقًا. ولذلك، يجب إجراء مزيد من التحليل العميق حول ما يمثل "بيئة طبيعية" من وجهة نظر الأطفال.

وفي أعقاب كل حالة طوارئ، قد يكون من غير المناسب توقع أن يعود الأطفال إلى بيئة مدرسية صُممت على غرار البيئة المدرسية التي كانوا يعيشون فيها قبل نزوحهم. ولذلك، يجب أن تحدد برامج التعليم في حالات الطوارئ المجالات التي يعتقد فيها الأطفال أن وضعهم الجديد مؤلم لهم، والمجالات التي لا يتولد لديهم فيها ذلك الإحساس.

ويمكن تحقيق ذلك عن طريق السماح للأطفال بتغيير بيئتهم المدرسية ومناهجهم الدراسية مع أخذ تجاربهم الجديدة في الاعتبار. ومن شأن ذلك ليس فحسب أن يساعد على تمكين الأطفال من خلال المشاركة وإنما أيضا يمنحهم الإحساس بالأمل والاعتزاز وبأنهم يملكون أمر تعليمهم. ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الالتزام بمفهوم المشاركة. وعلى سبيل المثال، أوضح ترتيب لقاءات بين الأطفال الليبراليين وأقرانهم أنهم لا ينظرون دائما إلى وضعهم بعد الصراع على أنه أسوأ حالا من وضعهم قبل الصراع. ومن المهم فيما يتعلق ببرامج التعليم في حالات الطوارئ الاعتراف بتغير آراء الأطفال، وتشجيع مشاركتهم عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرار بشأن المخاوف المتعلقة بحمايتهم والحلول اللازمة لتلك المخاوف.

الحماية البدنية

فيما يتعلق بالصلة بين التعليم والحماية البدنية، يجب أن يُؤخذ في الاعتبار الضغط الاقتصادي الذي تتعرض له الأسر النازحة عقب حالة الطوارئ. ويؤدي كوْن أن الأطفال مطلوب منهم الذهاب إلى المدرسة أثناء النهار إلى زيادة احتمال انخراطهم في أنشطة لكسب الرزق خارج القطاع الرسمي. ومن شأن ذلك أن يعرض الأطفال للخطر. ويعد البغاء أو الاعتماد على "إقامة علاقة جنسية مع رجل كبير في السن" للحصول على المال أو الملبس أو المأكل مثالين فحسب للممارسات التي تُعرّض الشباب للوقوع في حبال علاقات استغلالية، وبالتالي، تزيد من خطورة تعرضهم للإصابة بفيروس HIV المسبب لمرض الإيدز وغيره من الأمراض الجنسية المُعدية، كما يُعرّض الفتيات منهم للحمل مما يقلل من فرص زواجهن فيما بعد.

ومن المفترض أنه يجب حماية الأطفال من الاضطرار للعمل، ولكن إذا كان نظام التعليم يتجاهل الواقع الاقتصادي والاجتماعي لهم،

التعليم في حالات الطوارئ

رغم أن العلاقات بين الجانبين قد تنمو لتصبح ممتازة، فإن تفاوت قوة كل منهما دائما ما يكون واضحا. ويتضح ذلك من عدم تولى المجتمعات، بصفة عامة، المسئولية الفعلية عن تعليم أطفالها. وتؤكد المصطلحات الفنية المستخدمة بشكل كبير في العمل الإنساني هذه العلاقة؛ إذ غالبا ما يُطلق على الناس الذين يحصلون على مساعدات من الوكالات الإنسانية اسم "المستفيدين" أو "المتلقين للمساعدات" وليس "الشركاء".

ويربط نظام التعليم المُنسّق أفراد الشعب من الدولة نفسها. وعندما يتم تنظيم هذا التنسيق بشكل جيد، يمكن للتعليم، من بين جملة أمور أخرى، أن يساعد في ربط الدول المفككة والحد من حالات تعرض الأطفال والشباب المتضررين من الحروب للضرر والخطف والعمل الإجباري. ومن ثم، يتعين على الجهات المانحة والجهات الدولية المهتمة بالتعليم القيام بما يلي:

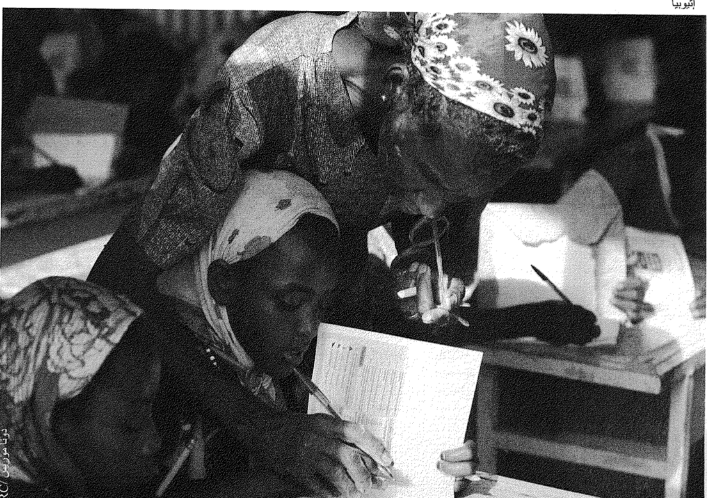
- أن تعترف بأن أي إطار عمل للتنسيق لا يحدد دور الحكومة الوطنية أو الهيئة التي تتولى المسئولية الفعلية عن التعليم يكون بالضرورة إطارا غير كامل؛
- أن تتوقع، دون أن تبدي امتعاضها، أن تسعى وزارات التعليم التي تعوزها الموارد إلى الحصول على التمويل لتنفيذ العمليات التي ترغب في تنفيذها (ولتكملة مرتباتها)؛
- أن تبدأ في تدريب وبناء قدرات المسئولين المحليين ونظرائهم الدوليين في أقرب وقت ممكن، للقضاء في مرحلة مبكرة على الشعور بالحقد وعدم الاحترام والاستياء الذي من شأنه أن يشوه العلاقات بين الجهات الدولية والمحلية المعنية بالتعليم؛
- أن تعمل مع النظراء المحليين وغيرهم من الوكالات الدولية لوضع سياسات مشتركة بشأن دفع أجور المعلمين ووضع نظم لتحديد الأنشطة التدريبية اللازمة للمعلمين وإقرارها وقبولها، وكذلك بشأن تحصيل الطلاب والامتحانات الوطنية؛
- أن تبذل مزيدا من الجهود لوقف اجتذاب العاملين المحليين من جانب الهيئات الدولية؛
- أن تكون مستعدة لمواجهة احتمال أن ترفض الهيئات التعليمية المحلية المعونات التي لا تتماشى مع أهدافها وخططها؛ وهو احتمال متزايد بشكل كبير.
- أن توضح، في المراحل الأولى للتدخل في كل دولة متضررة من الصراعات، دور اليونسكو في مقابل دور المفوضية العليا لشئون اللاجئين وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي واليونيسيف.
- أن تتأكد من أن التكاليف الكبيرة للتنسيق (تكاليف التدريب والانتقالات والترجمة والتصوير والاتصالات) مدرجة في الموازنات مثل أي نشاط إنساني آخر.

وخلاصة القول، إن أهمية وجود نظام تعليمي، يستطيع إلى حد ما الحفاظ على كيانه متماسكا، حتى ولو كان ذلك بشكل هامشي، أثناء فترات الشدة والأزمات التي تستمر لفترات طويلة، يفوق ما يرمز إليه بناء الدولة. وعادة ما يشكل المعلمون أكبر عدد من العاملين المدنيين بالحكومة غير العسكريين. ويمثل عدم التنسيق في مجال التعليم تجاهل فرصة كبيرة لتوحيد الناس الذين فرّقهم العرق أو الإقليم أو الدين.

هذا المقال مقتطف من مقال "تنسيق التعليم أثناء حالات الطوارئ والإعمار: التحديات والمسئوليات" Co-ordinating education during emergencies and reconstruction: challenges and responsibilities بقلم مارك سوميرس، المعهد الدولي للتخطيط التعليمي، اليونسكو، عام ٢٠٠٤. ويمكن الاطلاع على نص المقال بأكمله على الموقع: www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/A245.pdf

يعمل مارك سومرس مستشارا، وزميل أبحاث في مركز الدراسات الأفريقية، بجامعة بوسطن. انظر موقع www.bu.edu/africa، كما يعمل خبيرا متخصصا في برنامج "الشباب في خطر" مع مركز الرعاية الأمريكية و برنامج دعم نشاط التعليم الأساسي والسياسة (BEPS). ويمكن الاتصال به عن طريق البريد الإلكتروني: msommers@bu.edu

مخيم شيميلبا للاجئين في إثيوبيا



IRC/ دونا موريس

التعليم في حالة الطوارئ في العراق

أنيتا مالي وكارل تريبلهورن

في مناطق الأزمات، يعد إجراء تقييم رفيع المستوى، يتضمن الإنصات إلى الشباب، أمراً حتمياً للبرامج الراقية للتعليم وتوفير الحماية

ويجب أن تهتم عمليات تقييم التعليم بالاحتياجات اللازمة لحماية الأطفال في إطار متطلباتهم التعليمية الشاملة الرسمية وغير الرسمية. ويؤدي التفهم الكامل للظروف الجيدة للأطفال في مناطق الأزمات إلى إنقاذ أرواحهم وتحسين برامج التعليم. ويجب على المدراء، الذين لا يتوفر لهم عدد كاف من العاملين ولا الوقت الكافي، أن يحافظوا على التوازن الصعب بين تقديم البرامج وتقييمها، لاسيما في أثناء المراحل الأولية من أية حالة طوارئ.

ويعد التعليم عنصرا حيويا من عناصر المعونات الإنسانية والمساعدات الخاصة بإعادة الإندماج في المجتمع. وفي الشهور الصعبة التي أعقبت نهاية نظام حكم صدام وفر التعليم عنصر استقرار في حياة الأطفال. وكان بدء العام الدراسي في العراق في أكتوبر ٢٠٠٣ بمثابة ركن هام في استئناف الحياة الطبيعية. وعلى الرغم من تركيز قدر كبير من المساعدات على الاحتياجات الأكثر إلحاحا المتعلقة بتوفير المأوى، والسلع المنزلية، والأمن الغذائي وتوليد الدخل، من المهم عدم تجاهل الاحتياجات الأخرى للأطفال وهم يواجهون لغة صعبة ومنهجاً دراسياً جديداً وظروفاً غامضة بعد الحرب.

عمليات تقييم المدارس والحماية

تدعم جمعية إنقاذ الطفولة في الولايات المتحدة "Save the Children USA" التعليم الرسمي وغير الرسمي لخمسين ألف طفل في محافظة البصرة جنوب العراق. ورسخت المشاركة وعمليات التقييم الجديرة بالاحترام، لاسيما في أثناء المرحلة المبكرة من حالة الطوارئ، الثقة عند الأطفال ومسئولي المجتمعات والحكومة وسهلت وضع برامج للتنمية المستمرة على مدى أطول.

وفي حزيران/يونيو ٢٠٠٣، أجرت جمعية إنقاذ الطفل تقييما للاحتياجات السريعة شمل عدة قطاعات من بينها التعليم. وتم تقييم احتياجات وقدرات الأفراد والمجتمعات لتحديد طبيعة استجابة جمعية إنقاذ الطفل. وبالإضافة إلى الصحة والمأوى والمياه. وتبين أنه لم تكن هناك استجابة ملائمة لاحتياجات الأطفال المتعلقة بالحماية والتعليم والجانب النفسي.

ولأن المدارس كانت مغلقة ولم يكن من المتوقع فتحها قبل سبتمبر، أقامت جمعية إنقاذ الطفل معسكرات صيفية. وفي يوليو وأغسطس ٢٠٠٣، شارك ٨٥٠٠ طفل في ثمانية مواقع في معسكرات صيفية مدتها أسبوع تم تأسيسها للأطفال بغض النظر عن وضعهم الدراسي أو العرقي أو الوضع الاجتماعي أو إذا ما كانوا يعانون من إعاقة ما. وشارك في المعسكرات أطفال من المجتمعات المسيحية والإسلامية وغيرها. ووفرت الجمعية وسيلة النقل لمن يقطنون منهم في مجتمعات بعيدة وللأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومن يعيشون في دور رعاية سكنية.

وكان في مقدمة الأولويات التأكد من أن المعسكرات الصيفية وفرت مكاناً آمناً وإيجابياً ليلعب فيه الأطفال ويندمجوا معاً. وتراوحت الأنشطة التعليمية والترفيهية ما بين عقد فصول لمحو الأمية وتعليم الحساب إلى عقد فصول للرياضة والموسيقا والفن. وأدركت جمعية إنقاذ الطفل من خلال خبرتها العالمية أن هذه الأنشطة تخفف من التأثير النفسي للحرب وتعد الأطفال للالتحاق بالمدرسة من جديد. كما تم إعداد الأطفال لمواجهة واقع ما بعد الحرب عن طريق توعيتهم بالموضوعات الصحية، وموضوع الألغام الأرضية والذخائر التي لم تنفجر. وفي نهاية كل معسكر كان الأطفال وأولياء الأمور والمتطوعون ينظمون احتفالات مجتمعية لإطلاع المجتمع بأسره على هذه الموضوعات. وفي المجتمعات التي أقيمت فيها المعسكرات الصيفية ساعدت جمعية إنقاذ الطفل إلى حد ما في إعادة تأهيل المدارس ومراكز الشباب. وتم إصلاح شبكات المياه والصرف الصحي وتغيير النوافذ والأبواب التي دمرتها الحرب كما تم إعادة طلاء الفصول الدراسية التي تعرضت للنهب والسلب.

وعندما فُتحت المدارس، رأت جمعية إنقاذ الطفل أنه من أجل الوصول إلى الأشخاص الأكثر احتياجا، يتعين تركيز أنشطة الدعم في المناطق الريفية في محافظة البصرة والتي كانت قد تأثرت بالفعل بالحرب الإيرانية العراقية، وتعرضت للإهمال في عهد نظام الحكم السابق وتتوقع استقبال أعداد كبيرة من اللاجئين العائدين والأشخاص النازحين داخلياً. وفي أثناء هذه المرحلة الثانية لعملية التقييم اكتشفت الجمعية أن مباني المدارس كانت غير مهيأة لاسيما الفصول



التي تم تخريبها والمقاعد والسبورات المُهملة.

وأعطت جمعية إنقاذ الطفل الأولوية لعشرين مدرسة ابتدائية وبدأت في القيام بأنشطة بمشاركة المجتمعات. وأسهم السكان المحليون في صيانة المدارس وتوفير الأمن وحشدوا المتطوعين لقيادة حملات التوعية بالألغام الأرضية والأنشطة الترفيهية. واضطلعت جمعية إنقاذ الطفل بمسئولية إعادة تأهيل أو إصلاح المدارس وتوفير أثاثها والمواد الخاصة بالنشاط الرياضي وشغل أوقات الفراغ والأجهزة المساعدة في عملية التعليم والمواد المكتبية.

وبالتعاون مع معهد تدريب المعلمين في البصرة طورت جمعية إنقاذ الطفل منهجا دراسيا يركز على أساليب تعليم الأطفال، والاحتياجات النفسية لهم، والوسائل البديلة للانضباط ودمج مهارات كسب الرزق في الموضوعات الدراسية الحالية. ونُفذ المنهج الدراسي المنقح بنجاح في المدارس العشرين وسيتم تطبيقه في مدارس أخرى في العام المقبل.

وفى أكتوبر ٢٠٠٣ أشار تقييم للحماية تم إجرائة إلى إلى مجالات تثير القلق، فقد تبين مثلا أن حوالى ٦٠٪ من المراهقين فى المناطق الحضرية من البصرة يتعاطون الأدوية الطبية كمشروبات كحولية كونها مشروبات مخفية. ومن الأمور المقلقة الأخرى اكتشاف تأثير الأسلحة المسئولة عن الإصابات غير المقصودة، والتى يستخدمها الأطفال عن عمد في أثناء النزاع مع الآخرين. ولمواجهة هذه القضايا وضعت جمعية إنقاذ الطفل مشروعاً للتشجيع على اتباع أساليب للمعيشة الصحية لتعزيز عدم اللجوء لاستخدام المخدرات والأسلحة بين الشباب فى المناطق الحضرية. وصُممت ملصقات وكتب حكايات للأطفال وزار العاملون فى جمعية إنقاذ الطفل ١٨ مدرسة متوسطة وثانوية ودوراً للأيتام للقيام بحملات توعية حول المخدرات والأسلحة.

كما أوضح التقييم أن المجتمعات الريفية المنعزلة تأثرت إلى حد كبير بالألغام الأرضية، وأنها تعانى من تدن في المستويات الصحية وأن فرص التحاق الأطفال فيها بالمدارس محدودة للغاية. ولمواجهة هذا الأمر، نظمت جمعية إنقاذ الطفل حافلة متحركة للترفيه وتعليم المهارات الحياتية وأنشطة الترفيه للأطفال ما بين ٩ و ١١ عاما في المجتمعات الريفية التى لا تحظى برعاية كافية وذلك لمدة يوم كامل. وكان هدف المشروع هو التوعية حول الصحة والسلامة والألغام الأرضية ومنح الأطفال فرصة للمشاركة فى الأنشطة الترفيهية. وترك العاملون في جمعية إنقاذ الأطفال الملصقات والمنشورات وكذلك الوسائل التعليمية في كل مكان زاروه.

إعادة الأطفال النازحين

تحتل محافظة البصرة المرتبة الثانية بين الأماكن التي يقصدها اللاجئون لاسيما القادمون من إيران كما تعد من الأماكن التي تزداد نسبة الهجرة الداخلية أو النزوح إليها. ولا يجد اللاجئون والنازحون داخلياً سوى مجتمعات فقيرة حقاً تعانى من نقص فى السكن وعجز فى الخدمات العامة. وفى حالات كثيرة انضم اللاجئون العائدون والأشخاص النازحون داخلياً إلى العائلات الأخرى الفقيرة التى تقيم فى المبانى العامة ولا تتوفر لديها القدرة على الحصول على المأوى الملائم.

وفى أبريل ٢٠٠٤، أجرت جمعية إنقاذ الطفل بدعم من المفوضية العليا لشئون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة دراسة لاحتياجات إعادة الإندماج بالنسبة إلى أطفال المدارس العائدين من المنفى في إيران. وجمعت البيانات من ١٤٥٣ طالباً عائداً في ١٥٣ مدرسة فى المناطق المستهدفة. وأوضحت النتائج الأساسية للدراسة ما يلي:

- أن عدداً كبيراً من الأطفال اللاجئين العائدين لا تتوفر لديهم مهارات الكتابة والاستيعاب باللغة العربية. لاسيما من تلقوا تعليمهم باللغة الفارسية ويتحدثون بها فى المنزل.
- أن الفقر يحول دون التحاق عدد كبير من الأطفال العائدين بالمدارس، حيث قد يضطر الأطفال للعمل داخل المنزل أو خارجه، كما أن الأسر تتنقل عادة من مكان إلى آخر، وفى بعض الأحيان لا تستطيع دفع تكاليف زي المدرسة وأدواتها المكتبية.
- أن نقص إمدادات المياه فى المدارس وسوء حالة شبكات الصرف الصحى ضايقت الأطفال العائدين بشكل كبير.
- أن الاختلاف في المناهج الدراسية بين ايران والعراق يعرقل عملية إعادة دمج الطلاب العائدين؛ نظرا لأن اللغة الإنجليزية لا يتم تدريسها فى المدارس الابتدائية في إيران، على خلاف الحال فى العراق، يتأخر الأطفال العائدون في تحصيلهم الدراسي.
- أن كثيراً من العائدين وعائلاتهم يفتقرون إلى الوثائق اللازمة للتسجيل فى المدارس العراقية.

وأسفرت المناقشات التي أجرتها مجموعات محورية صغيرة مع الأطفال العائدين، فى إطار ودى وبعيد عن الترهيب، عن جمع معلومات عن تجربتهم فيما يتعلق بإعادة دمجهم. وقد طُلب من الأطفال رسم صور عن الأشياء التى يحبونها والتى لا يحبونها بالنسبة إلى مسكنهم الجديد ثم طُلب منهم توضيح ما قاموا برسمه. ووجد الكثير منهم صعوبة فى رسم شئ ما يحبونه فى مسكنهم الجديد. وغالبية الصور تضمنت مناظر من إيران، لاسيما المنازل، والمساجد، وأشجار التفاح، والأنهار والجبال. ومن الواضح أن كثيرين يشعرون بالاشتياق إلى العودة إلى إيران ولا يعرفون الكثير عن العراق، ومما يثير القلق أن كثيرا من الصور التى قاموا برسمها عن العراق تضمنت طائرات حربية، ومروحيات، ودبابات وجنود احتلال وقصف أو إطلاق نار على منازل عراقية وأشخاص عراقيين. وتوضح تفسيرات الأطفال للصور أنهم يعتبرون أن العسكريين يمثلون تهديداً لهم ولممتلكات أسرهم ولأرضهم. وهذه الصور توضح أن على الوالدين والمدرسين تناول هذه المسائل بتوع من الحساسية. وبغض النظر عما إذا كان الأطفال قد شاهدوا بأنفسهم هذه الأحداث أو اكتسبوا مواقفهم من خلال وسائل الإعلام أو الأسرة، فإن مخاوفهم حقيقية ويتعين مواجهة التداعيات فى البرامج المستقبلية.

ومن خلال المعرفة التي تم اكتسابها من الدراسات تعمل جمعية إنقاذ الطفل لتحقيق ما يلي:

- عقد دورات دراسية إضافية عن اللغتين العربية والإنجليزية للطلاب العائدين المتخلفين عن زملائهم.
- ممارسة الضغط لإيجاد حلول للطلاب العاجزين عن الالتحاق بالمدارس بسبب الافتقار إلى الوثائق اللازمة لذلك.
- تحسين البنية الأساسية للمدارس لاسيما شبكات المياه والصرف الصحي.
- توعية المعلمين والوالدين باحتياجات الأطفال فيما يتعلق بالاندماج والتوافق النفسي.
- توعية الأطفال بالألغام الأرضية والذخائر التى لم تنفجر والسلامة العامة.

البرامج المستقبلية والدروس المستفادة

مع استمرار عملية إعادة إعمار العراق ستواصل جمعية إنقاذ الطفل استخدام عمليات التقييم لتوسيع نطاق أنشطة التعليم وتطويرها، وإعادة تأهيل المدارس، وبناء مهارات المعلمين وتعزيز قدرة لجان التعليم فى المجتمع. ويجب تصميم نهج جمعية إنقاذ الطفل فيما يتعلق بعمليات التقييم في المستقبل بشكل جيد للغاية لأن المجتمعات تشعر بالاستياء عندما يتم تقييمها وتسجيل احتياجاتها دون تقديم خدمات لها.

والدروس التي تعلمتها جمعية إنقاذ الطفل من العراق دقيقة وواضحة المعالم وتعكس أفضل الممارسات المعروفة. فعمليات التقييم ذات المستوى الجيد ضرورية لوضع برامج تعليم على مستوى رفيع. ويتعين أن تراعى الأساليب الشاملة لمساعدة الأطفال على الالتحاق من جديد بالمدارس وإعادة الانضمام إلى المجتمع. فضلا عن الاحتياجات الخاصة للأطفال وتوفير المساعدات الملائمة على أساس المقترحات التى تم التوصل إليها من خلال الإنصات إلى آراء الشباب. وإذا لم تشمل عمليات التقييم التى قمنا بها آليات لتشجيع الشباب على الإدلاء برأيهم، فستكون جوانب كثيرة من احتياجاتهم قد أُغفلت. وينبغي أن تجرى عملية التقييم فى جميع مراحل الأنشطة لأن من المهم تحديد ومواجهة الاحتياجات المتغيرة للأطفال فيما يتعلق بموضوعي الحماية والتعليم.

أنيتا مالي مديرة برنامج حماية وتعليم الأطفال التابع لجمعية إنقاذ الطفل في العراق، البريد الإلكتروني:
amalley@savechildren.org

كارل تريبلهورن متخصص في برنامج تعليم الأطفال فى حالات الطوارئ الذي تنفذه جمعية إنقاذ الطفولة، البريد الإلكتروني:
CTriplehorn@dc.savechildren.org

تطوير المعلم ورفاهية الطلاب

ريبيكا وينثروب وجاكى كيرك

يعتبر تحسين الدعم لتطوير الأداء المهني للمعلمين أمرا حيويا في حالات الطوارئ، والأزمات المزمنة، وأوضاع الإعمار المبكر حيث إن المعلمين بمقدورهم أن يؤثروا تأثيرا إيجابيا كبيرا على رفاهية طلابهم.

وطوال العقد الماضي، ركزت الأطراف الفاعلة فى مجال تقديم المساعدات الانسانية اهتمامها ومواردها على تطوير التعليم بوصفه أداة للتغيير تهدف إلى تخفيف الضغوط النفسية والاجتماعية التى تؤثر على الأطفال في أثناء الحرب. ويعتبر دعم المعلمين من الأمور ذات الأهمية الخاصة في هذه الجهود. وتزيد أهمية المعلمين في حياة الأطفال بدرجة كبيرة فى الأوضاع التى تتأثر بالنزاع المسلح؛ فالأطفال ربما يكونوا قد فقدوا أو انفصلوا عن آبائهم، وقد يصبح الأباء أقل قدرة، لأسباب عديدة، عن دعم أطفالهم. بل ربما تزيد أهمية دعم تطوير الأداء المهني للمعلمين إذا علمنا أن النقص الحاد فى المعلمين غالبا ما يعنى تعيين معلمين من بين الكبار والشباب، الذين لم يمارسوا التدريس على الإطلاق أو حتى لم ينتهوا من تعليمهم بعد.

مبادرة الفصول الدراسية العلاجية

في تقييم داخلي لبرامج التعليم أجرته لجنة الإنقاذ الدولية فى عام ٢٠٠٢، أدرك العاملون الميدانيون باللجنة أن تدريب المعلمين له الأولوية القصوى لتحسين جودة البرنامج. ونتيجة لذلك، طرحت اللجنة مبادرة الفصول الدراسية العلاجية، والتى تهدف إلى تحسين تطوير أداء المعلمين من أجل تحقيق رفاهية الطلاب من خلال إجراء بحوث حول تجارب المعلمين والطلاب فى المدرسة ومفاهيمهم ومعتقداتهم حول التدريس والتعلم فى بعض الدول الريادية المنتقاة. وتركز هذه المقالة على النتائج الأولية للبحوث التي أجريت فى إثيوبيا وأفغانستان فى أوائل عام ٢٠٠٤.

وتجدر الإشارة إلى أن لجنة الإنقاذ الدولية تعمل فى إثيوبيا منذ عام ٢٠٠١ عندما أنشأت برامج للتعليم فى حالات الطوارئ تخدم اللاجئين من "كونامي" في إريتريا، الذين هربوا من الاضطهاد الحكومي. ويقع مقر البرنامج فى مخيم "والانابى" الصغير نسبياً فى منطقة شمال "تيجراى" الواسعة والمقفرة القريبة من الحدود الإريترية. وبالنسبة إلى العديد من الأطفال كانت هذه هى المرة الأولى التى يدخلون فيها المدرسة على الإطلاق. ويوجد فى المخيم مدرسة ابتدائية واحدة بها ٢٥ معلما وحوالى ٨٠٠ طالبا. وبالاشتراك مع مكتب التعليم الإقليمي الإثيوبي، تُدرب لجنة الإنقاذ الدولية المعلمين، وتوفر الأدوات والوسائل التعليمية، وتضع المناهج، وتجرى عمليات التغذية المدرسية، وتنشئ مجالس الأباء وتدربهم، وتُشرك الشباب فى النشاطات الميدانية الترفيهية ونشاطات الأقران. وقد تم إجراء البحث حول الفصول الدراسية العلاجية فى هذه المدرسة.

وتعمل اللجنة أيضا مع جالية الأفغانيين المنفيين فى باكستان منذ عام ١٩٨٠ ومع الشعب الأفغاني داخل أفغانستان منذ عام ١٩٨٨. وتجرى اللجنة فى الوقت الحالى ستة مشروعات تعليمية فى أفغانستان، ومنها مشروع المدارس القائمة على مشاركة المجتمع. وبالتعاون الوثيق مع الموظفين الإقليميين التابعين لوزارة التعليم، توفر اللجنة الفرصة للحصول على التعليم فى الظروف التي لا تتوفر فيها مدارس حكومية عاملة. وفى ثلاثة أقاليم، تدعم اللجنة الفصول الدراسية الابتدائية القائمة على مشاركة المجتمع والتى تضم ما يزيد على عشرة آلاف طالب. وتتبع هذه الفصول، التي تعقد فى المنازل أو فى المنشآت العامة مثل المساجد، المناهج الدراسية الحكومية. وتتولى اللجنة تعبئة المجتمع لدعم التعليم، وتدريب المعلمين المرشحين من قبل المجتمع، وتوفر الأدوات المدرسية والمواد التعليمية، وعمليات الإشراف والتقييم. ويركز المشروع بوجه خاص على الفتيات لأن العوامل الثقافية غالبا ما تحد من قدرة الفتيات على السفر حتى لمسافات قريبة للذهاب إلى المدارس. وبينما تتمتع اللجنة بالدعم الكامل من وزارة التعليم فى هذا المشروع، إلا أن المدارس القائمة على مشاركة المجتمع ليست جزءا من النظام الحكومي ولا تتلقى أى دعم مباشر منها. وقد أجرى البحث حول الفصول الدراسية العلاجية فى ٢٠ فصلا من الفصول القائمة على مشاركة المجتمع فى خمس قرى فى باجرامي وتشاراسياب فى محافظة كابول.

وبـرزت ثلاثة موضوعات رئيسة هى: هوية المعلم، ورفاهية الطالب، والتفاعل بين الرجل والمرأة. ويناقش هذا المقال الجوانب المتعلقة بالموضوعين الأول والثاني.

هوية المعلم

فى حالات الطوارئ والأزمات المزمنة وأوضاع الإعمار المبكر، نادرا ما يلتفت أحد إلى تشكيل هيئة التدريس. ومع ذلك، يعتبر فهم هذا الأمر مهما جدا إذا أردنا أن نحسن إعداد المعلمين للعمل مع الأطفال.

"أنا لست معلما *"حقيقيا"*

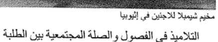
ذكر ٩٢ فى المائة من المعلمين فى إثيوبيا و٧٥ فى المائة من المعلمين فى أفغانستان أنهم لا يعتبرون أنفسهم معلمين "حقيقيين". وكثير منهم قالوا أنهم لم يختاروا أن يصبحوا معلمين ولكن تم ترشيحهم من قبل مجتمعهم بسبب ارتفاع مستواهم التعليمى نسبياً. ومع ذلك، بمجرد أن ترشحوا أبدى هؤلاء المعلمون رغبتهم فى خدمة مجتمعهم، ويقول أحد المعلمين من كونامي "أنا أنقل معرفتى المحدودة لهؤلاء الأطفال فى المخيمات". وبالنسبة إلى الآخرين، لم يكن التعليم سوى مجرد وسيلة لإعالة أسرهم. ولأنهم ينظرون إلى التدريس على أنه بمثابة إما تقديم خدمة للمجتمع أو مهنة لفترة قصيرة أو كليهما، وأنه ليس مهنتهم التى اختاروها بأنفسهم، يفتقر الكثير من المعلمين للثقة فى قدراتهم على أن يكونوا معلمين "حقيقيين" و"أكفاء".

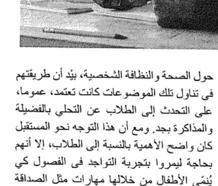
وقد كشفت الدراسة أنه فى إثيوبيا ساعد التدريب فى أثناء العمل المعلمين على العمل بشكل فعال إلى حد ما، إذ أن الأدوات المكتسبة حديثا مثل تحضير الدروس منحتهم، على حد قول أحدهم، "الثقة لمواجهة الفصل". وعلى الرغم من ذلك، ظل تصورهم عن المعلمين يختلف بشكل كبير عن الكيفية التى يرون بها أنفسهم. وفى إثيوبيا، على وجه الخصوص، شعر المعلمون أنهم لن يتمكنوا من أن يصبحوا معلمين أكفاء حتى ينتهوا من تعليمهم، بغض النظر عن مقدار التدريب الذي تلقوه فى أثناء العمل. وكانت المعلمات على وجه الخصوص، اللاتى ينخفض مستواهن التعليمي عن الرجال فى الأغلب الأعم، تُدركن حدودهن وافتقرن إلى الثقة فى قدراتهن. وتلعب نظرة المعلمين لأنفسهم دورا هاما فى تقديم تعليم على درجة عالية من الجودة، وينبغى أن تؤخذ هذه النظرة فى الاعتبار عند تصميم برامج لتطوير أداء المعلمين.

المؤهلات البديلة المتوافرة في المعلمين

على الرغم من افتقار المعلمين للثقة والتأهيل المهنى والخبرة، إلا أن هؤلاء المعلمين، فى العديد من النواحى الأخرى، يعتبروا مؤهلين بدرجة عالية لشغل الوظيفة التي يؤدونها. وكون

أنهم ينتمون للمجتمع الذى يعلّمون أبناءه يعني غالبا أن لديهم مؤهلا أكثر أهمية من شهادة التدريس. وفى إثيوبيا، بما أن المعلمين أنفسهم من اللاجئين، فإنهم يتفهمون بوضوح التطلعات والدوافع الخاصة بالتلاميذ وعائلاتهم، وبإمكانهم، على الأقل إلى حد ما، التجاوب مع هذه التطلعات والدوافع. ويدعم المعلمون نظرة الطلاب وذويهم إلى التعليم عن طريق التأكيد على أهمية الدراسة والعمل الجاد الآن أملا فيما سيسفر عنه المستقبل. وهذا الانسجام فى الرسالة التعليمية يُطمئن الطلاب ويؤكد لهم أنهم على "الطريق الصحيح". ويعتبر هذا النهج الذي يضع المستقبل في الحسبان سواء فى التعليم أو فى الحياة وسيلة هامة لزرع الأمل فى حياة أفضل فى نفوس أطفال المخيمات، الأمر الذي من شأنه أن يساعدهم على التعايش مع الواقع المرير لوجودهم اليومى فى المنفى. وفضلا عن ذلك، يظهر العديد من المعلمين الالتزام نحو الأطفال والمجتمع عن طريق، على سبيل المثال، الزيارات المنزلية للتلاميذ المكافحين لإعطائهم دروسا إضافية. ويرى الكثيرون منهم أن لهم دورا هاما فى المساهمة في محو الأمية فى مجتمعاتهم.





مخيم شيمبلا للاجئين في إثيوبيا

وفى أفغانستان، يعتبر كوْن المرء فردا من أفراد المجتمع من أكثر المؤهلات أهمية التى يُشترط توافرها في المعلمين. وفى العديد من القرى، تحصل الفتيات على التعليم لمجرد أن الفصول الدراسية تعقد فى مواقع قريبة من بيوتهن، ولأن القائم عليها معلمون معروفون وموثوق فيهم من قبل أبائهن. وتُصمم أشكال المدارس القائمة على مشاركة المجتمع، والتى تقيمها اللجنة، بحث تتواءم مع المجتمع حسب ما هو مقبول وحسب المعلمين المتوفرين. وفى بعض المجتمعات، يسمح الأباء لبناتهم بأن يتولى تدريسهن معلم رجل بشرط أن يكون معروفا لهم جيدا، وفى أحوال أخرى ينبغى أن تتولى سيدة تعليم البنات. ويسمح بعض الأباء بأن يتواجد الأولاد والبنات الصغار فى فصل واحد، فى حين يصر آخرون على عدم الاختلاط فى الفصول. وتقول إحدى الفتيات "نعم، وجود فصل للبنات فقط أمر مهم جدا لنا، لأنه إذا كان هنا أولاد كان أباؤنا سيمنعوننا من الحضور" .

وعلاوة على ذلك، يوصل المعلمون الذين يدعمهم المجتمع المعرفة الثقافية المهمة . ويتوقع الآباء من المعلمين أن يكونوا قدوة يُحتذى بهم فى الأخلاق الحميدة والسلوك القويم وأن يُربّوا أبناءهم على تلك الأخلاق والسلوكيات. ويدرك المعلمون دورهم كنموذج يحتذي به طلابهم ويتحدثون عن أهمية خلق بيئة من الثقة فى الفصول، على عكس العديد من المدارس الحكومية التي أفاد تقرير صدر مؤخرا أن العنف البدني والوجداني ينتشر فيها بشكل واسع. وتكمن أسباب هذا الاختلاف، على الأرجح، من بين أشياء أخرى ، فى قلة عدد التلاميذ فى الفصول والصلة المجتمعية بين الطلبة والمعلمين.

التدريب النفسي والاجتماعي للمعلمين

يحتاج أغلب المعلمين إلى الدعم عند العمل مع الأطفال الذين شهدوا بشكل مباشر أو غير مباشر أحداثا مؤذية مثل النزوح، أو فقد أفراد الأسرة أو العنف المباشر. وفى إثيوبيا، كما هو الحال فى أغلب البرامج التعليمية التي تنفذها اللجنة، يتم توفير تدريب نفسي واجتماعي للمعلمين في أثناء العمل فى شكل حصص منفصلة أو وحدات دراسية منفصلة للتدريب على أصول التدريس وإدارة الفصل. وتغطى الحصص موضوعات مثل تنمية الطفل، وتقنيات خلق بيئة ملائمة فى الفصول، وكيفية التخاطب مع الأطفال، وكيفية التعرف على أى طفل مكتئب فى الفصل، ومتى وكيف يحيل المعلم الطفل إلى المتخصصين فى الصحة العقلية أو غيرهم. وقد تلقى المعلمون جميعهم تدريبا واحدا على الأقل أثناء العمل حول احتياجات الأطفال النفسية والاجتماعية.

وفى المقابلات الفردية، أوضح المعلمون أنهم فهموا ما تعلموه فى التدريب واحتفظوا به وأظهر الكثير منهم وعيا بالمؤشرات المختلفة لرفاهية الأطفال. ومع ذلك، استنادا إلى مشاهداتنا للفصول، لم يكن هناك ما يدل على أن المعلمين استفادوا كثيرا بما تعلموه فى التدريس اليومي للمواد الدراسية. وتحدث المعلمون عن الأسباب الأخرى الجيدة التي تدفع التلاميذ إلى الحضور إلى المدارس؛ ومن بين تلك الأسباب، على حد قول أحد المدرسين، تعلّم "الوحدة، والحب، والترابط الاجتماعي"، وكذلك السلوك القويم ومعلومات حول الصحة والنظافة الشخصية، بيْد أن طريقتهم فى تناول تلك الموضوعات كانت تعتمد، عموما، على التحدث إلى الطلاب عن التحلي بالفضيلة والمذاكرة بجد. ومع أن هذا التوجه نحو المستقبل كان واضح الأهمية بالنسبة إلى الطلاب، إلا أنهم بحاجة ليمروا بتجربة التواجد فى الفصول كي يُنمّي الأطفال من خلالها مهارات مثل الصداقة والترابط الاجتماعى.

ويشير البحث إلى أن التأكيد على الاحتياجات النفسية والاجتماعية للأطفال من خلال إعطاء حصص منفصلة أو وحدات دراسية منفصلة قائمة بذاتها قد لا يكون نهجا فعالا. وحتى لو وفرت تلك الحصص أدواتا ملموسة للتدريس فى الفصول، تظل فى الممارسة العملية منفصلة عن مفهوم وتطبيق المعلمين للمهارات العامة لأصول التدريس وإدارة الفصل. وهناك أيضا مخاطرة تتمثل في التركيز الزائد على الموضوع، مما جعل بعض المعلمين يعتقدون أن التدريب يساعدهم على حل مشكلات الأطفال، وهذا- لم يكن أبدا مخططا له عند وضع التدريب. وربما يكون من الأفضل اتباع أسلوب إدراج المفاهيم النفسية والاجتماعية، دون أن نسميها كذلك، فى التدريبات على أصول التدريس، وتخطيط الدروس، وإدارة الفصول. ومن شأن ذلك أن يحوّل التركيز بعيدا عن مجموعة بعينها من "المهارات النفسية والاجتماعية" إلى الأدوات التى يحتاج إليها المعلمون ليصبحوا معلمين أكفاء ولتحقيق مفهوم "الفصول الدراسية العلاجية". ومن المهم أيضا البناء بشكل أوضح على المفاهيم الثقافية التى لدى المعلمين بالفعل حول طلابهم باعتبار أنهم ينتمون إلى نفس المجتمع.

ويُعتبر استخدام أسلوب التدريب النفسي-الاجتماعي للمعلمين، في شكل حصص أو وحدات الدراسية قائمة بذاته، أمرا مألوفا في العديد من برامج التعليم في حالات الطوارئ. ومع ذلك، تخطط اللجنة حاليا ، بعد أن اكتسبت الخبرة من هذا البحث، لتضمين المفاهيم والمهارات النفسية والاجتماعية في كافة تدريبات المعلمين على المواد التي يقومون بتدريسها وأصول التدريس .

رفاهية الطلاب

هناك إجماع متزايد على التعليم يمكن أن يعزز الرفاهية بطرق مختلفة مثل إرساء نظام لعودة الحياة الطبيعية، وتوفير الفرص لتناول الخبرات الحديثة في بيئة آمنة، وتوصيل معلومات للمحافظة على الحياة. وأكدت النتائج الأولية في هذه الدراسة على أهمية بعض العوامل الإضافية.

في إثيوبيا، قال ٧٧ في المائة من الطلاب الذي تمت مقابلتهم أن الجانب المفضل لديهم في المدرسة هو التعلم واكتساب المعرفة، فالدافع إلى التعلم في حد ذاته واكتساب المعرفة لأجل المعرفة ذاتها كان قويا ومهما بالنسبة إليهم. وغني عن القول أن اكتساب المعرفة من شأنه أن يُمكّن الطلاب من أن يحصلوا على المنافع الاجتماعية والفردية التي شعروا أنها مهمة لهم. ومن هذه المنافع، على حد قول أحد الطلاب ''القضاء على الأمية في قبيلتنا'' كذلك ''لكي نصبح حكماء''. ويعرف الطلاب أن ذهابهم إلى المدرسة يعني أنهم أصبحوا على الطريق لتحقيق هذه الأهداف؛ وهذا الأمر، على ما يبدو، له أهمية حقيقية لهم. ويبدو أن الأطفال قد اكتسبوا فوائد نفسية مهمة من معرفتهم أنهم في المستقبل سيتمكنون من المساعدة في إعالة ذويهم وأسرهم. وينظر الطلاب إلى إمكانية أن يصبحوا هم أنفسهم معلمين باعتبارها وسيلة لتحقيق ذلك؛ إذ أوضح ٧٨ ٪ من الطلاب أنهم يرغبون في أن يصبحوا معلمين، لأسباب مالية. أو على حد قول أحدهم «لرعاية أسرتي والانفاق عليها»، وبسبب الدور الذي يلعبه المعلمون في تنمية مجتمعاتهم.

يجب أن نقلل من أهمية عبارة نفسي-اجتماعي

وفي أفغانستان، أظهرت الدراسة أهمية أن يكتسب الطفل أو الطفلة صفة طالب أو طالبة. ويعتبر اعتراف المجتمع بهم كطلاب أمرا مهما للأطفال الذين تمت مقابلتهم. وبالنسبة إلى هؤلاء الأطفال، يعتبر المظهر الخارجي أحد الوسائل التي يتعرف المجتمع من خلالها عليهم كطلاب، وتحدث العديد من الأطفال بشكل تلقائي وبالتفصيل عن ملابسهم المدرسية مقارنة بملابسهم المنزلية.

الدلالات

- تهدف مبادرة الفصول الدراسية العلاجية التي تنفذها اللجنة الدولية للإنقاذ ليس فحسب لتحسين وضع البرامج والسياسات طويلة أو قصيرة الأمد، بل أيضا على المدى الأطول، لتحسين نظرتنا نحو الطلاب والمعلمين والتدريس والرعاية والحماية. ولقد بدأت برامج اللجنة في إثيوبيا وأفغانستان بالفعل في تنفيذ برامج تنموية تركز أكثر على المعلمين، ويتضمن ذلك التعريف الجماعي لأهداف تطوير المعلمين وعمليات التقييم الذاتي وأدواتها. وفيما يلي بعض الدلالات الأخرى التي خرجت بها اللجنة وغيرها من الجهات والحكومات التي تدعم التعليم في الأوضاع التي بحاجة لمساعدات إنسانية:
- ينبغي أن تعترف برامج تطوير المعلم بشكل أفضل بالتجارب الحياتية للمعلمين ودوافعهم وتطلعاتهم. وينبغي دراسة الافتراضات الأساسية التي وضعت على أساسها مناهج التدريب وخلق وسائل جديدة لدعم تطوير الأداء المهني طويل الأمد للمعلمين.
- في المناطق التي تعاني من نقص حاد في المعلمين، ينبغي الاعتراف رسميا بالمعلمين الذين لم يحصلوا على شهادات معترف بها، ولكنهم يمتلكون ''مؤهلات بديلة''. وهذا من الأهمية بمكان لتعزيز التعليم في مناطق الإعمار المبكر مثل أفغانستان.
- ينبغي إدراج تدريب المعلمين على تفهم احتياجات الأطفال النفسية والاجتماعية، والذي غالبا ما يكون على شكل حصص منفصلة أو وحدات دراسية منفصلة، في تدريبات مناهج التعليم العامة .
- يتعين أن يكون تركيز التدريب على كيف يمكن أن يكون المعلم قدوة جيدة لكل الطلاب، وعدم استخدام مصطلح التدريب ''النفسي-الاجتماعي'' .
- يجب الاعتراف بأهمية رفاهية الطلاب من ناحية القيد في المدرسة، والتعلم واكتساب المعرفة عند وضع التدخلات التعليمية في هذه الأوضاع.

أفغانستان



IRC/بيتر بيسان

- هناك حاجة لإجراء مزيد من البحوث حول الطرق الأكثر فعالية وملاءمة لتطوير المعلم من أجل رفاهية الطلاب فى حالات الطوارئ، والأزمات المزمنة، وأوضاع الإعمار المبكر.

تشغل ربيكا وينثروب، بريد الكتروني: rebeccaw@theirc.org منصب مستشارة فنية للتعليم، وحدة تنمية وحماية الشباب والأطفال، لجنة الإنقاذ الدولية، الموقع: www.theirc.org

تعمل جاكى كيرك زميل أبحاث بمبادرة الفصول الدراسية العلاجية وبمركز اليونسكو، جامعة ألستر، ومركز ماكجيل للبحوث والتدريس بشأن المرأة. بريد الكتروني Jackie.kirk@hotmail.mcgil.ca

أنظر أيضا مقالة جاكى كيرك وربيكا وينثروب بعنوان "المعلمين فى المنازل والتعليم المدرسي للفتيات فى أفغانستان" فى سبتمبر ٢٠٠٤ على الموقع التالي:

www.id21.org/insights/insights-ed03/insghts-issued03-art04.html

١ أدارت لجنة الإنقاذ الدولية ما يزيد على ٦٠ برنامجا تعليميا فى ٢٠ دولة شهدت نزاعات خلال السنوات الخمس الماضية.

إخراج التعليم من الصندوق

لينديسي بيرد

مازال التعليم في حالات الطوارئ يعاني من نهج الاستجابة لهذه الحالات رغم الإدراك المتزايد لضرورة اعتبار التعليم نشاطاً تنمويا وليس نشاطا للإغاثة.

وقبل عشرة أعوام كان هناك نهج واحد هو نهج "المدرسة في صندوق" والذي يناسب كل الحالات دون تقدير كاف للعوامل المحيطة التي يجب أن توضع في الاعتبار عند توفير التعليم، فما الدروس التي تم تعلمها وتطبيقها، منذ ذلك الحين، من بنك المعرفة الزاخر الآن بالتجارب والممارسات والأدبيات؟

وخلال أزمة رواندا في الفترة ما بين عامى ١٩٩٤ و ١٩٩٦، حرصت الوكالات التي شاركت في أنشطة تعليمية على تحقيق نتائج سريعة. وكان مفهوم "المدرسة في صندوق" الذي ابتكرته "اليونسكو" في الصومال[1] بهدف توفير "حقيبة أساسية من المواد الدراسية" للصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى تجسيداً لإصرار الوكالات على التنفيذ الفورى بغض النظر عن ظروف المجتمع. وعلى الرغم من أن هذه "الحقائب" قدمت حلاً لسد الفجوة المتعلقة بالمواد الأساسية، ثبت أن إرشادات التعليم كانت "إهانة"، على حد قول أحد المعلمين الروانديين، للمعلمين المتمرسين في المخيمات في تنزانيا وجمهورية الكونغو الديمقراطية. وسرعان ما أصبح من الواضح أن الصناديق الزرقاء الضخمة أكثر نفعاً من المواد التى كانت تحتويها.

ورغم أن بعض الوكالات مازالت تفضل سهولة ووضوح نهج "حقيبة المواد"، هناك استراتيجيات أحدث استخدمها مقدمو خدمات التعليم في حالات الطوارئ تأخذ في الاعتبار الظروف التعليمية والاجتماعية التي نشأ فيها اللاجئون أو الأشخاص النازحون داخليا. وتعتمد المناهج الدراسية أساسا على المواد الأصلية التي كانت تستخدم قبل نشوب الأزمة (مع إدخال أي تعديلات ضرورية) وكلما أمكن شراء المواد والأدوات المدرسية من السوق المحلي لمساعدة الاقتصاد المحلي.

إلا أنه رغم التقدم الذي تم إحرازه باتجاه وضع البرامج الأكثر ملاءمة للظروف، هناك عدد من القضايا المهمة التي ترجع إلى منتصف التسعينيات والت لم يتم مُعالجتها بشكل كاف.

استمرار معاناة السكان المحليين: على الرغم من أن ما يُنفق من الميزانيات الشاملة للاجئين على التعليم قليل، فإن ما يُنفق على دعم تعليم السكان المضيفين للاجئين أقل. وما يزال هناك قدر هائل من التفاوت رغم الاستعداد الذي أظهرته الوكالات مؤخراً لمساعدة السكان المحليين إلى جانب اللاجئين. ويرجع ذلك إلى حد كبير إلى الفصل بين الوكالات العاملة في مجال المساعدات الإنسانية وتلك العاملة في المجالات التنموية، بل وحتى بين العاملين في مجالات الإغاثة والعاملين في مجال التنمية داخل الوكالة نفسها في بعض الأحيان.

غالبا ما يتم تجاهل دور الشراكة مع المجتمع في التعليم

التعليم الرسمي ليس حلاً لكل شيء: يوضح البحث الذي قمت به في مخيمات اللاجئين الكونغوليين والبورونديين في تنزانيا أن اللاجئين لا يعتبرون التعليم الرسمي السبيل الأكثر فعالية لبناء السلام. واعتبر البعض الآليات غير الرسمية، مثل الإذاعة وغيرها من وسائل الإعلام الشفهية، أكثر فعالية. ولما كان لهذا الأمر تداعيات مهمة فيما يتعلق ببناء السلام في المدارس والمجتمعات، يجب على المعنيين بتعليم ثقافة السلام إعادة النظر في الآليات التي تعزز بناءه.

هل يتعين علينا اتباع أساليب وأصول التدريس الغربية؟ تتبع كثير من الوكالات أساليب تعليم خلاقة وآليات إبداعية لا صلة تذكر لبعضها بالأطفال الذين تستهدفهم. ونادراً ما يجري تقييم هذه الأساليب والآليات فيما يتعلق بجدواها، وتكلفتها ومضمونها الثقافي. ويؤدي إدراج موضوعات دراسية إضافية (مثل، مرض الإيدز، والمهارات الحياتية، وتعليم ثقافة السلام) إلى زيادة عبء المعلمين الذين يئنون تحت وطأة منهج دراسي مكثف للغاية. وهناك حاجة إلى إعادة النظر في كيفية تدريس هذه الموضوعات.

استخدام التكنولوجيا الجديدة أمر ممكن: رغم أن "اليونسكو" شجّعت استخدام الاتصال الإلكتروني والاتصالات عن طريق الأقمار الاصطناعية في مجال التعليم عن بعد، لم يتم بعد على نحو كامل دراسة إمكانيات استخدام الإنترنت أثناء النزاعات وبعدها. وجديرٌ بالذكر أن المشروع الإبداعي الذى تم تنفيذه في تنزانيا يُبرز تلك الإمكانيات. فالسكان المحليون في مدينة كاسولو واللاجئون البورنديون في مخيم متابيلا المجاور يدخلون على الإنترنت عن طريق القمر الاصطناعي باستخدام أجهزة كمبيوتر تعمل بالطاقة الشمسية. ويشعر اللاجئون بقيمة فرصة الاحتفاظ بصلات مع الأسرة والأصدقاء في بورندى وتلقي معلومات موثوق بها عن الوضع في بلدهم. ولا يشكون إلا من عدم توفر أجهزة كمبيوتر بشكل يكفي لتلبية احتياجات مستخدمي الإنترنت الكثيرين جدا!

جمع البيانات وتحليلها: كشف البحث الذي أجريته في رواندا وجمهورية الكونغو الديمقراطية أنه لم يتم توظيف إلا القليل من القدر الكبير من البيانات والمعلومات الإحصائية التي تم جمعها، منذ تطبيق برنامج التعليم في حالات الطوارئ، لإجراء أي تحليل منتظم. وفي غالب الأمر تكون التقديرات السريعة التي تجرى في بداية أي برنامج طوارئ غير شاملة تماماً، وغير كاملة ونادراً ما تستخدم النماذج المعيارية.

وبالنسبة إلى كثير من المانحين ورؤساء الوكالات، لاسيما الذين تقتصر خبرتهم على مجال الإدارة فحسب، مازال التعليم لا يمثل أولوية في حالات الطوارئ. وتعتقد بعض الوكالات أنه لا يمكن بل لا يجب إرساء التعليم في بداية الوضع الطارئ. وما يزال توفير الاحتياجات الضرورية للبقاء يمثل الأولوية بالنسبة إليهم. وهناك تجاهل كبير لمفهوم مشاركة المجتمع حيث مازالت أولويات الوكالات هى المهيمنة.

وتوضح تجربتي في البحيرات الكبرى، إلى جانب تقييم حديث تم إجراؤه لوضع التعليم بعد النزاعات في أفغانستان والبوسنة وكمبوديا ورواندا، ما يلي:

- يجب أن يكون التعليم أولوية بالنسبة إلى المانحين والوكالات في أوضاع الطوارئ. ويتطلب هذا عقد اتفاقات ملزمة بين صانعي السياسات لدى الجانبين على أعلى مستوى.
- يتعين وضع سياسات إقليمية على مستوى الحكومات والوكالات للتأكد من إمكانية أطفال الأشخاص النازحين داخلياً واللاجئين على الحصول على التعليم.
- يتعين مراقبة المنهج الدراسى لأى برنامج تعليم يتم تقديمه لضمان عدم وجود أى تأثير ضار في مضمون أو أسلوب التعليم من شأنه أن يساهم في زيادة العنف.
- يتعين تشجيع إبداعية المجتمع: وينبغي الدخول في مشاركات (وعقود إذا لزم الأمـر) بين المجتمعات والوكـالات لضمان المشاركة الحقيقية من جانب المجتمع.
- هناك حاجة لبحث إمكانية عمل "جواز سفر تعليمي" يتيح للأشخاص النازحين داخلياً واللاجئين عبور الحدود وهم على ثقة بأنه سيكون هناك اعتراف بتعليمهم[٢].

وكانت الحكومة النرويجية هى الوحيدة التي قدمت التزاماً بالتعليم كأحد أولوياتها الأربع للتمويل في حالات الطوارئ. وما يزال التعليم في حالات الطوارئ لا يحظى بقدر كاف من التمويل ويُنظر إليه على أنه نشاط إغاثة وليس نشاطاً تنموياً يستحق أن تمنحه جميع الجهات المانحة والوكالات الإنسانية درجة أعلى من الأولوية.

ليندسي بيرد تحضر لشهادة الدكتوراه في معهد التعليم بجامعة لندن وتعمل مستشارة تعليم لبعض الوقت. وهي مؤلفة كتاب "النجاة من المدرسة: التعليم بالنسبة إلى اللاجئين الروانديين"، ١٩٩٤-١٩٩٦، UNESCO IIEP والمتوفر في موقع المعهد الدولي للتخطيط التعليمي التابع لليونسكو، www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/Rwanda ss.bdf

وكتاب "التعليم بعد النزاعات: استعراض للأدبيات وتجربة مركز المعلمين البريطانيين"، مركز المعلمين البريطانيين، الموقع: www.cfbt.com/research/projects/postconfllict.pdf.

البريد الإلكتروني:
lyndsaybird@raha.com
و lyndsaybird@hotmail.com

١- تقييم لاستخداماته في الصومال بقلم أريك افيرسمان على الإنترنت على الموقع http://web.mit.edu/cis/www/migration/pubs/mellon/3-somalia html

بناء المواطَنَة والمهارات الحياتية

مارجريت سينكلير

في الوقت الذي يجري فيه إيواء النازحين (أو كما يقول البعض "تخزينهم") في مخيمات ضخمة، هل يتم ُبذل مجهودات كافية لمساعدتهم على اكتساب المهارات اللازمة للحياة والبقاء لتحقيق مستقبل قائم على المصالحة، وحقوق الإنسان، والإدارة الديمقراطية للحكم؟

في كثير من الأحيان، ظل التعليم في حالات الطوارئ والمراحل المبكرة من إعادة الإعمار مجرد شرح نظري للدروس وكتابتها على السبورة. وكانت الجهات المانحة تشعر بالرضا إذا ما جلس الأطفال أمام المعلم والسبورة وهم يرددون الدرس عن ظهر قلب أو يدونون بعض الملاحظات استعداداً للامتحانات. ولكن، مؤخراً، تزايد الوعي بمدى أهمية التعليم في حالات الطوارئ للتوعية "بالمهارات الحياتية" اللازمة للبقاء.

فالتعليم أمر ضروري لمساعدة الأطفال وصغار السن ممن أضيروا من النزاعات ليعيشوا حياة طبيعية، ولإعدادهم لمرحلة البلوغ التي من المأمول أن تكون البيئة فيها أكثر أمناً وسلاماً. ولذا، يجب تعليم الأطفال الذين يتعرضون للعنف والعدوان منذ نعومة أظافرهم المهارات والقيم الحياتية لكي يتولد لديهم الإحساس بالاحترام تجاه بعضهم البعض ولكي ينبذوا مشاعر التعصب ضد المجموعات العرقية أو الدينية الأخرى.



مقتبسة عن: الفيروس المسبب للإيدز ومرض الإيدز: دافع عن حقوق الإنسان: (OHCHR، EHO و UNAIDS)

http://whqlibdoc.who.int/publications/2003/ 9241591145.pdf

وتحمل الأزمـات في طياتها مخاطر صحية عديدة، بدءا بالنزوح إلى المخيمات المزدحمة وغير الصحية وانتهاءا بممارسة علاقات جنسية غير مرغوبة أو لا تتوافر فيها سبل الوقاية مع أشخاص مصابين بمرض الإيدز. ويمكن أيضا أن تكون هناك مخاطر بسبب الألغام أو الذخائر التي لم تنفجر. وبالإضافة إلى ذلك، قد يلحق الضرر بالبيئة نتيجة قطع اللاجئين لكل الأشجار، التي تقع في نطاق المخيم، للحصول على مأوى ووقـود. ويجب أن تضمن برامج التعليم في حالات الطوارئ بخصوص الممارسات السليمة أن تُثري المدارس وبرامج التعليم غير الرسمي أنشطتها بهذه العناصر، والتي غالبا ما تُحذف من المناهج التقليدية التي تركز على المواد الدراسية أو التي يتم تناولها بطريقة نظرية لا تؤثر على سلوك الأطفال أو الكبار.

ويجب تعليم كل الأطفال المتضررين من حالات الطوارئ القيم الخاصة بحل النزاعات، والتسامح، وحقوق الإنسان، والمواطنة، وكذلك العلاقات السليمة التي لا تضر الصحة. وكما هو الحال في مجالات عديدة من التعليم في حالات الطوارئ، فإنه على الرغم من أن هذه الموضوعات لا تقتصر على اللاجئين، أو النازحين الداخليين، أو غير المهاجرين في المناطق التي تشهد حروبا؛ إلا أنهم يحتاجون إلى تلك الموضوعات بصورة أكثر إلحاحا من غيرهم في أي مكان آخر، بسبب الأزمات التي يتعرضون إليها. ولذا، حان الوقت للاعتراف بأهمية الدور الذي يلعبه المعنيون بالتعليم في حـالات الطوارئ والتعامل معهم بأسلوب متناغم ومتكامل.

ويتطلب هذا تغييرا في أولوياتنا. إذ يتطلب الاتـفـاق على أهـداف تعليمية مشتركة وإيـجـاد الـوقـت للتعلم المنظم لمهارات الاستماع الإيجابي، والتخاطب المتبادل، والتعاون في حل المشكلات، والتعاطف مع الآخرين، واكتساب مهارات الرفض، وتعلم فنون التفاوض، والتوصل إلى حلول وسط، وتطبيق كل ذلك على الموضوعات المتصلة بالحياة مثل النزاعات والصحة. وتختلف هذه الأهداف اختلافا كبيرا عن أسلوب تعلم المعارف بحفظها عن ظهر قلب، حيث تتضمن أهدافا معرفية عالية المستوى وكذا التنمية اجتماعية والوجدانية. وتتطلب هذه الأهداف مناهج تعلم تجريبية، ملائمة لكل فئة عمرية، يمارس الطلاب من خلالها أنشطة محفّزة، ثم يناقشون بعد ذلك دلالات تلك الأنشطة بالنسبة للسلام، أو المواطنة، أو العلاقات والسلوكيات المحافظة على الصحة. وينبغي أن يكون الـدور الأساسي للمعلم هو تسهيل إجراء المناقشات داخـل الـفصل، لا أن يكون فحسب مرجعا يقدم الإجابة "الصحيحة". وتُعد ممارسة الأنشطة في شكل ألعاب، واستخدام أسلوب حل المشكلات، جنبا إلى جنب مع لعب الأدوار وممارسة سلوكيات جديدة ذات صلة بالأهداف المعنية، أكثر المناهج فعالية.

تدريس مناهج عن مرض الإيدز في شرق وجنوب إفريقيا

كشفت دراسة أجرتها منظمة اليونيسيف أن دولا عديدة قد أدرجت المهارات الحياتية والتعليم الخاص بمرض الإيدز في مختلف مناهج المواد الدراسية. ومع ذلك، كان المعلمون في الغالب لا يشعرون بالارتياح تجاه التدريس التجريبي وعـادوا ثانية إلى إعطاء المذكرات. فقد كانوا يتجنبون الخوض في الموضوعات الحساسة مثل الجنس واستخدام الرفالات لأسباب دينية أو حرصا على الوظيفة. ونظرا إلى أن المهارات الحياتية لم تخضع إلى الفحص ولم تُحدد بوقت، فإن دروسا عديدة لم يتم شرحها. وغالبا ما كانت المناهج الخاصة بالإيدز تُقدم في شكل دروس تُدرّس مرة واحدة، بوصفها حقائق طبية أحيائية يتعلمها الطلاب ثم يجري اختبارهم فيها عن طريق امتحان يضعه المعلمون ممن لا يحبذون مناقشة هذا الموضوع.

ولم تكن تُنفذ المبادئ التوجيهية للأمم المتحدة بشأن مرض الإيدز والتي تقضي بأن يردد الطلبة بصوت عال عبارات تتسم بالثقة بالنفس تتضمن الأسباب التي جعلتهم يفضلون عدم الذهاب إلى صالات الديسكو وتناول الخمر (مما يؤدي إلى ممارسة الجنس) أو ممارسة الجنس بدون اتخاذ الوقاية اللازمة.

وكانت هذه الأساليب تُستخدم بالفعل في برامج التعليم غير الرسمي حول مرض الإيدز ولكن على نطاق ضيق، جنبا إلى جنب مع برامج تعليم الأقران على أيدي مقدمي عروض ترفيهية متمرسين.

على سبيل المثال، "لدينا سبع مجموعات نشيطة جدا من مقدمي العروض الترفيهية من الشباب، حتى في إيتوري (بجمهورية الكونغو الديمقراطية) التي مزقتها الحرب، يتصلون بمحطات الإذاعة الشبابية التطوعية التي تبث على موجة إف إم، لا تكف عن تكرار نفس الرسائل التعليمية مصحوبة بالموسيقى وباللهجة العامية للشباب، ويحاولون مقابلة كل مراهق مرة واحـدة على الأقل (في مجموعات صغيرة) وإشراك هؤلاء المراهقين في تغيير المعرفة والسلوك..."(باري سيسنان، التخاطب على انفراد)

الدروس المستفادة من البرامج الخاصة بمرض الإيدز القائمة على المهارات الحياتية

يجب أن نولي اهتماما خاصا بالتعليم القائم على المهارات لحماية الشباب من فيروس HIV المسبب لمرض الإيـدز، والـذي يمثل تهديدا كبيرا في بيئات عديدة أدى فيها النزاع والنزوح إلى عرقلة الأنظمة الاجتماعية الوقائية. ولا يعد تدريس مناهج عن مرض الإيدز أمرا

يسيرا. فنظرا إلى أن الآباء غالبا ما يعارضون التعليم غير المتحفظ بشأن الأمور الجنسية، من المهم إجراء حوارات هادئة مع أفراد المجتمع للتوصل إلى طريقة معينة لتناول هذا الموضوع الذي يحظى باهتمام المجتمع المحلي. ولا يكفي نقل الحقائق البيولوجية فحسب، على الرغم من ضرورة تكرارها بشكل نمطي وضرورة القضاء على المعتقدات الخاطئة.

ولتغيير السلوكيات غير المرغوبة، من الضروري بناء مجموعة من المهارات الحياتية، بدءا من التعامل بدون عنف وشرح المرء لموقفه بثقة، وحتى إجراء المفاوضات وحل النزاعات. ويجب ممارسة هذه السلوكيات عن طريق تكرار لعب الأدوار بما في ذلك الطرق المختلفة للتعبير عن رفض العلاقات الجنسية غير المرغوبة والتي لا تتوافر فيها وسائل الحماية. وقد أظهر تقييم المبادرات الخاصة بمرض الإيدز إمكانية تغيير السلوكيات القائمة عن طريق إتاحة الفرص لاكتساب الثقة بالنفس، وممارسة التفاوض، واستخدام مهارات الرفض في أماكن الإيواء.

وقد أظهرت الأبحاث أن إتاحة التعليم القائم على المهارات عن مرض الإيدز كمادة منفصلة يدرسها معلمون منفصلون، وسيلة فعالة لتغيير سلوك الطلبة المراهقين أكثر من إدراجه كعنصر ثانوي لمادة "وسيطة" أو تنفيذ سياسة إدخال هذا النوع من التعليم في كل المواد الدراسية.

وتنطبق نفس المبادئ على تدريس ثقافة السلام وتعلم حل النزاعات بالطرق السلمية، وحماية حقوق المرأة والطفل، وحشد المواطنين لحل المشكلات البيئية أو تعلم تفعيل اللجان والمساعدة في تنظيم انتخابات حرة وعادلة. وتجري التوعية بمهارات مشابهة في برامج لمقاومة الضغوط التي يمارسها الأقران على بعضهم البعض لتعاطي المخدرات أو للتورط في أنشطة أخرى معادية للمجتمع أو تنطوي على مخاطر.

المهام المقبلة

السؤال الذي يفرض نفسه هنا هو: هل من الأفضل محاولة إدراج هذه الرسائل التعليمية في المناهج التقليدية، أم دعم برامج خاصة تتناول تلك الرسائل؟ وكما نعلم، من الصعب إدراج هذه الدروس في المناهج إذا كان المعلمون عديمي الخبرة ولم يحصلوا على قدر واف من التعليم، ولاسيما في المناطق التي يركز فيها التعليم على الامتحانات، وتركز فيها الامتحانات على مشكلات نظرية أكثر من المشكلات المعاصرة. ومن الواضح أن إثراء المناهج برسائل تتناول موضوعات تتعلق بالصحة والسلام وممارسة المهارات الحياتية أمر يستلزم المزيد من الموارد التي تتمثل في الأوقات الإضافية لتدريس تلك الرسائل، والتكاليف اللازمة لبدء تدريب المدرسين على شرحها.

من الضروري تغيير السلوك لبناء مجالات عديدة من المهارات الحياتية

ويجب بذل المزيد من المجهودات، إذا ما أردنا تشجيع تنمية المهارات والقيم الخاصة بالسلام ومرض الإيدز وحقوق الإنسان والمواطنة، سواء تم ذلك في شكل مادة منفصلة أو مادة مُخصصة لهذا الغرض تُضاف إلى مادة "وسيطة" قائمة بالفعل. ولذلك، ينبغي أن تجتمع الأجهزة والمنظمات المعنية بالتعليم في حالات الطوارئ لمناقشة استخدام إطارات عمل ومناهج مناسبة لمختلف صفوف التعليم الرسمي وغير الرسمي وورش العمل. وبينما قد يكون من الصعب التوصل إلى اتفاق بشأن المحتوى أو المنهج، من المفيد الأخذ عن المواد، والتجارب، والممارسات الجيدة في تعليم المهارات الحياتية.

ويعد التعليم حول موضوع المواطنة مطلبا أساسيا في الدول التي شهدت نزاعات سابقة إذ يحتاج كل من الأطفال والكبار إلى تفهم اتفاقية السلام أو الترتيبات الدستورية والقوانين الوطنية. وعلى الرغم من أن التعليم من أجل تحقيق السلام، واحترام حقوق الإنسان، وخلق المواطنة الفاعلة، وانتهاج سلوكيات محافظة على الصحة أمر ممكن، إلا أنه صعب. ولذلك، يجب على المعلمين أن يظهروا إرادة حقيقية ويضيفوا مزيدا من الموارد عند تنفيذ البرامج لإحداث تأثير ملموس ودائم في الاتجاهات، والقيم، والسلوكيات.

ويتطلب تعليم المهارات الحياتية للنازحين ما يلي:

- تحديد الموارد البشرية اللازمة لبدء المشروع، وإجراء البحوث القائمة على المشاركة، ودراسات الجدوى، والحصول على موافقة المنتفعين بالإجماع.
- الالتزام القوي بالسياسات والإفصاح عن الرؤية.
- تشكيل فريق أساسي من معلمين ملتزمين ذوي مهارات أكيدة في مجال التعليم التجريبي وفي تدريب المعلمين أثناء العمل.
- وضع أو تعديل إطار مناهج موحد ومتناسق وتقدمي ومناسب لمختلف الأعمار، وذلك لبناء المهارات، والمفاهيم، والاتجاهات، والقيم المتصلة بالأهداف الخاصة بتعلم كيفية التعايش مع الآخرين، بما في ذلك الصحة الوقائية.
- إدخال حصة أسبوعية من الدروس التجريبية والتي تركز تحديدا على هذه الأهداف.

لقد قام فريق موقع الهجرة القسرية على الإنترنت ببناء صفحة مصادر غنية بخصوص التعليم في حالات الطوارئ وإعادة البناء كتكملة لهذا العدد من نشرة الهجرة القسرية. الرجاء الاطلاع على:

www.forcedmigration.org/browse/thematic/education.htm



UNHCR/

التوعية بمشكلة الألغام في أنغولا

- إدخال وحدات أو دروس من المقررات الداعمة الأخرى في المواد الدراسية الحالية.
- مراجعة الكتب المدرسية لاستبعاد المواد الضارة منها وإدخال نماذج إيجابية لتعلم كيفية التعايش مع الآخرين.
- التوسع التدريجي في شبكات المدارس والمؤسسات والبرامج التعليمية الأخرى المشاركة (التعليم التمهيدي، التعليم المهني، التعليم غير الرسمي، التعليم العالي) لنشر هذه المدارس على نطاق عام دون تقليل الجودة.
- عقد ورش عمل لحل النزاع، والمهارات الحياتية، والمواطنة للمعلمين الممارسين والمتمرسين .
- وضع مناهج "المدرسة كاملة" و"مجتمع كامل"، بما في ذلك ورش العمل غير الرسمية للشباب والكبار، وقنوات اتصال متعددة.
- بحث، ومراقبة، وتقييم، ونقل المعارف والدروس المستفادة بين الأجهزة.

عملت مارجريت سينكلير في مجال التعليم في حالات الطوارئ منذ الثمانينيات. وقد ترأست وحدة التعليم بالمفوضية العليا لشئون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة من عام ١٩٩٣ وحتى ١٩٩٨، وكان لها السبق في وضع برنامج المفوضية التجريبي لتدريس ثقافة السلام والمهارات الحياتية. ومنذ ذلك الحين، عملت مستشارة مع المنظمات غير الحكومية واليونسكو في مجال التعليم في حالات الطوارئ. بريدها الإلكتروني:
ma.sinclair@gmail.com
ومن مؤلفاتها "تخطيط التعليم في حالات الطوارئ وما بعدها" *Planning education in and after emergencies* **الصادر عن المعهد الدولي للتخطيط التعليمي التابع لليونسكو، ويمكن الاطلاع على النص الكامل لهذا المؤلَّف على الموقع التالي على شبكة الإنترنت:**
www.unesco.org/iiep/PDF/Fund73.pdf

كما ألّفت كتابا عن "تعلم كيفية التعايش مع الآخرين: بناء المهارات، والقيم، والاتجاهات الخاصة بالقرن الحادي والعشرين"، نشره المكتب الدولي للتعليم التابع لليونسكو. انظر موقع (www.ibe.unesco.org).

التعلم السريع في أفغانستان

كريستين كاباتشى كارنيل وآن أولمان ماكلاخلن

تتكون معظم "برامج التعلم السريع" عن مبادرات لمساعدة من فاتهم التعليم على الالتحاق بالتعليم الرسمي. لكن ماذا يحدث عندما يلتحق البالغون بفصول التعلم السريع ويكملون دراستهم؟

بدأت "مؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية" برنامجا للتعلم السريع في إقليمي كابيسا وبارفان في شمال شرق أفغانستان في عام ٢٠٠٢. ويهدف البرنامج إلى توفير فرص التعليم الأساسي للشباب والنساء في المناطق الريفية ممن فاتتهم تلك الفرص بسبب الحرب، أو الفقر أو القيود الثقافية. ويتيح البرنامج للمشاركين تكثيف تأدية السنة الدراسية في ستة أشهر فقط أو أقل، فضلا عن مساعدة صغار الطلاب على العودة إلى المدارس، في حين يتلقى الطلاب الأكبر سنا مهارات التعلم الأساسية الثلاثة (القراءة والكتابة والحساب) على أمل أن ينقلوا المعرفة للآخرين من خلال دورهم كمعلمين غير رسميين. ويلتحق صغار المشاركين بمجرد انتهائهم من برنامج التعلم السريع بنظام التعليم الرسمي في أفغانستان. و من الشائع أن ترى نساء في الثلاثين من أعمارهن أو أكبر من ذلك في فصول التعلم السريع إلى جانب من هن في العاشرة،لأن الحرب عرقلت التعليم فترة طويلة للغاية.

وتقام معظم الفصول الدراسية في أماكن يتبرع بها المجتمع أو حجرات في منازل خاصة أو في المساجد. وبدلا من معارضة المحافظين لإقامة فصول للفتيات، أصبح هناك إدراك هناك عام بقيمة التعلم السريع لهن. وفي حديثه مع طاقم العاملين معنا، قال والد إحدى المشاركات "لم أعتقد قط أن بوسع ابنتي أن تحقق أى شئ، والآن هي تقرأ وتكتب، ونحن نرحب بكم ترحيبا تاما في قريتنا".

وتجدر الإشارة إلى أن "برنامج نظم تعلم المجتمع" قد بدأ كمشروع تكميلي لمواجهة احتياجات النساء الأكبر سناً اللاتي لا تستطعن الالتحاق بالمدارس بعد انتهائهن من برنامج التعلم السريع. وصُمم هذا البرنامج لتحسين النظم القائمة على مشاركة المجتمع بهدف دعم مشروع التعلم السريع عن طريق بحث الاحتياجات التى حددتها النساء الأكبر سنا من خلال المجموعات النسائية التى تم تأسيسها حديثاً. ويستجيب البرنامج لرغباتهن في تأكيد وتعزيز مهاراتهن في مجال القراءة والكتابة والحساب التي تم تطويرها حديثا، والمساعدة في تعليم أطفالهن.

> تقول "سيدة" وهى أم لستة أطفال وتبلغ من العمر ٣٥ عاماً "كان عمري ١٥ عاماً عندما تزوجت، ولم ألتحق بالمدرسة مطلقاً لأن عائلتي لم تمتلك المال الكافي. وبالنسبة ليس الوقت متأخراً لكي أتعلم. وابنتى الكبرى تذهب إلى المدرسة، وهى في الصف الخامس وأنا أيضاً في الصف الخامس وهذا شئ جميل؛ إذ بإمكان كل منا أن تساعد الأخرى".

وتجمع المجموعات النسائية، التى يدعمها مشروع نظم تعلم المجتمع، النساء اللاتى انتهين من برنامج التعلم السريع وغيرهن من نساء المجتمع المهتمة بالتعليم. ومن خلال التسهيلات التى تقدمها مؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية وشريكها المنفذ، تستطيع النساء من مختلف القرى التجمع معاً لتحديد الأهداف الشخصية ووضع الخطط لمبادرات تنمية المجتمع.

وفي أثناء جلسات التدريب الأولى على المهارات القيادية، حددت عضوات المجموعات النسائية الأولويات التالية: الكهرباء، والتعليم التمهيدي، ورعاية صحة المرأة في مرحلتي الأمومة والطفولة، والمياه النظيفة، وتوفير فرص العمل والتدريب المهني. وكان الهدف من قرار البدء بإقامة مدارس للتعليم التمهيدي (قبل المدرسة) إعطاء الأمهات فرصاً أكبر للمشاركة في مشروع التعلم السريع فضلا عن إعداد الأطفال الصغار لفرص التعليم في المستقبل. وكانت هناك مشاركة في عملية إقامة تلك المدارس واختيار العاملين فيها. وبحثت النساء أفضل نوع من أنواع التعليم التمهيدي في ضوء بيئتهم ومدى توفر التمويل اللازم لذلك. وبينما يُطلق على مدارس التعليم التمهيدي التى تدعمها الحكومة اسم "كوداكستان" (أي، "دول الأطفال")، قررت النساء أن يكون لمدارسهن الأصغر حجماً القائمة على مشاركة المجتمع اسما أكثر تواضعا وهو "أوتـاك–إى–كوداك" (أي، "غرف الأطفال").

وتلقت النساء اللاتي تم اختيارهن لإدارة تلك المدارس التدريبات والمواد بدعم من "جمعية إنقاذ الطفل بالولايات المتحدة" و"اليونسيف". ويوجد في كل مدرسة من هذه المدارس، والتى بلغ عددها ١٨ مدرسة وتفتح أبوابها ستة أيام في الأسبوع لمدة ثلاث ساعات في اليوم، معلمتان يتعين أن تكون إحداهما متعلمة، أما الأخرى فهى في الغالب جدة لم تلتحق بالمدرسة على الإطلاق. وكانت الجدّات متحمسات لتلقي التدريب وتنقلن

الآن معارفهن التقليدية وفنونهن الشعبية إلى الأطفال في تلك المدارس.

وأوضحت تجربتنا أن التعلم السريع يمكن أن يكون وسيلة تربط بين الاستجابات المتعلقة بالتعليم في حالات الطوارئ وجهود التنمية الشاملة الأقدم والأطول عمرا. ويمثل انتقال النساء من مرحلة التعلم واكتساب المهارات الحياتية في فصل من فصول التعلم السريع إلى مرحلة قيادة المجتمع في أفغانستان، تحدياً لأن هذه العملية تتطلب أيضاً تغيرات سلوكية وتحولات كبيرة في المعايير الثقافية. وقد اكتشفت مؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية أن تعلم المجتمع نقطة بداية وأعدت لبناء شبكات محلية تكون على اتصال بفرص التعليم على مستوى الأقاليم والمستوى الوطني. واحتاج مشروع "التعلم السريع" إلى مشروع "نظم تعلم المجتمع" لمساعدة النساء الأكبر سناً على توضيح وتحديد خطواتهن المستقبلية لتحسين أحوالهن المعيشية وأحوال أسرهن في المجتمع. ووفّر مشروع "نظم تعلم المجتمع" وأنشطة التعليم التمهيدي للمرأة وسيلة لمواصلة الاعتماد على تعلمها ومهارتها ودعم أطفالها بصورة أفضل وهم يمضون قدماً في نظام التعليم. وأخيراً، استعادت المرأة ثقتها في قدراتها وأدركت أنها عضو قوي وفعال في المجتمع.

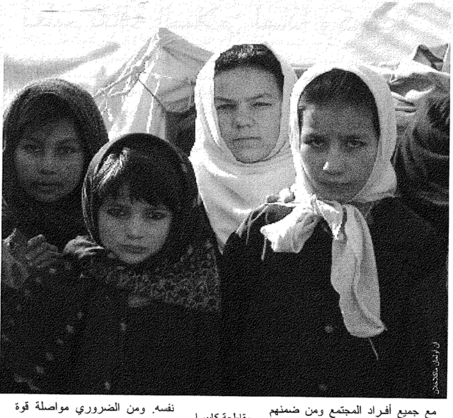
وكان من بين أسباب نجاح المشروع ما يلي:

- البرامج المرنة القادرة على أن تعكس الاحتياجات الناشئة للمجتمعات والمستفيدين في أثناء عملية التنفيذ.
- الاستعداد لتفهم الاحتياجات المحلية والإعداد لها ومواجهتها.
- المستوى العالي من الالتزام من جانب العاملين في المشروع والشركاء.
- التنسيق وبناء الشبكات: عملت مؤسسة خدمة الإغاثة الكاثوليكية في شراكة مع مجموعة كبيرة من المنتفعين لاقتسام الخبرات والدروس المستفادة.[١]

الخطوات التالية

يجب على طاقم العاملين في مؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية في أفغانستان أن يعصروا أذهانهم وأن يتصلوا بالمندوبين على المستوى الوطني والأقاليم وبالجهات المانحة لحثهم على التدخل للاستفادة من عمل الجمعيات النسائية واستكماله. حيث يمكن للمرأة المتعلمة حديثًا العمل كمسؤولة عن الصحة في المجتمع. وتجرى إقامة مكتبات صغيرة في القرى لتمكين المتعلمات حديثًا من مواصلة القراءة وتعلم أشياء جديدة. وقد يكون من السابق لأوانه البدء في العمل مع المجتمع حول قضايا المرأة وحقوقها ولكن سيكون تأثير جميع فصول التعلم السريع أقل إذا لم تُناقش هذه الموضوعات بانتظام مع جميع أفراد المجتمع ومن ضمنهم الرجال. وتحترم مؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية في أفغانستان الأعراف الثقافية وهذا أمر يستحق التقدير ويسهم في نجاح المشروع. ولكن ما دام التغير في السلوك كان، إلى حد ما، نتيجة لمشروع التعلم السريع، من المهم بحث استراتيجيات التطرق إلى الموضوعات الحساسة مع مؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية في أفغانستان والعاملين في الوكالة المشاركة والإعداد لهذه الاستراتيجيات ومناقشتها. ومؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية في أفغانستان في وضع يتيح لها القيام بذلك لأن المؤسسة وشركاؤها يجرون حواراً مستمراً مع الرجال لاسيما من خلال فصول التعلم السريع المخصصة للرجال والفتيان، والتي يدعمها الرجال. وفي إحدى القرى، رغم أن المساندة كانت أساساً للنساء والفتيات، استفاد الرجال والفتيان أيضا منذ البداية. وتستطيع الجمعيات النسائية أيضا المساعدة في انتقال الفتيات من فصول التعلم السريع إلى المدارس الرسمية. وتشعر الكثير من الطالبات وعائلاتهن بالقلق إزاء الأخطار التى تكتنف الوصول إلى المدارس الحكومية البعيدة، على الرغم من أن المدارس التى يجرى بناؤها ستكون أقرب. وتستطيع الجمعيات النسائية المساعدة في دعم نظام لتسهيل نقل الفتيات من وإلى المدارس في أمان وبدون أي تهديدات لحياتهن وكرامتهن. كما أن بوسعها أيضاً مواصلة التحدث مع المجتمعات حول سبب أهمية مواصلة استمرار الفتيات في التعليم.

ومن الواضح أن المشاركات في المشروعين يتعلمن ويكتسبن الثقة في مهارتهن في الوقت نفسه. ومن الضروري مواصلة قوة الدفع والاستمرار في إيجاد سبل للجمعيات في القرى لتدرك هدف التنمية الجماعية والذاتية.



مقاطعة كابيسا في أفغانستان

عملت كريستين كابتشى كارنيل مستشارة فنية للتعليم في مؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية وتعمل الآن في مكتب آسيا والشرق الأدنى التابع للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. البريد الإلكتروني:
ccapacci-carneal@usaid.gov

عملت آن أولمان ماكلاخلن مستشارة التعليم في مؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية في أفغانستان وتعمل حالياً في برنامج مراقبة التعليم في جنوب شرق آسيا التابع لمؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية. البريد الإلكتروني:
annecrs@laopdr.com

لمزيد من المعلومات عن مساندة مؤسسة خدمات الإغاثة الكاثوليكية للتعليم في أفغانستان انظر:
www.catholicrelief.org/our_work/where_we_work/overseas/asia/afghanistan/education.cfm

١. بالإضافة إلى سلطات التعليم على المستوى العام ومستوى المناطق شملت هذه أيضاً المكتب الدولي للهجرة، والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، ومؤسسة كاريتاس إيتاليانا، ومؤسسة كاريتاس نوروای (النرويج) ، وبنك التنمية الآسيوي وجمعية إنقاذ الطفل بالولايات المتحدة الأمريكية، واليونيسيف، جامعة ماساشوستس ومركز التعليم الدولي في امهرست والجمعيات النسائية في الولايات المتحدة.

تعليم ثقافة السلام: لماذا وكيف؟

باميلا باكستر وفيك إيكوبوا

تعالج باميلا باكستر موضوع الأهمية الكبيرة لبرامج تعليم ثقافة السلام في حين يقدم فيك إيكوبوا المنهج والدروس المستفادة من "برنامج تعليم ثقافة السلام في شرق إفريقيا والقرن الإفريقي" والذي تنفذه المفوضية العليا للأمم المتحدة لشئون اللاجئين وشبكة التنسيق بين الوكالات المعنية بالتعليم في مناطق الطوارئ.

لماذا؟

لماذا ننفذ برامج لتعليم ثقافة السلام في حين أن ثمة برامج ومشروعات كثيرة أخرى بحاجة إلى التنفيذ؟ السبب هو أن البرنامج الجيد لتعليم ثقافة السلام يمكّن الناس من التفكير بشكل بناء في موضوعات فعلية واجتماعية بحاجة إلى حلول؛ كما يمكنهم من تبني مواقف بناءة للعيش في المجتمع.

ويشمل مصطلح "تعليم ثقافة السلام" مجالات عديدة تتراوح من المناصرة الاجتماعية إلى الإصلاح القانوني، ومن التعليم الأساسي إلى العدالة الاجتماعية. ومن المتفق عليه أن ثمة اختلافاً بين تعليم ثقافة السلام وبنائه. فتعليم ثقافة السلام يستهدف تغيير سلوكيات الناس؛ بينما يشمل بناء السلام العدالة الاجتماعية والاقتصادية، وعند الضرورة، الإصلاح القانوني. ويحاول كلاهما أن يجعل حقوق الإنسان أمراً واقعاً.

وثمة مبادرات عديدة متاحة على نطاق واسع تركز على المناصرة الاجتماعية إما للقادة أو للمجتمع بوجه عام. وتوصف هذه البرامج عادة بأنها "قائمة على الحقوق"، بمعنى أنها تستند إلى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان كأساس منطقي للتغييرات التي يجب إجراؤها. وعلى الرغم من أن هذه البرامج توضح في الغالب العوامل البناءة اللازمة لإحلال السلام، إلا أنها لا توفر عادة بيئة تعليمية لاستكشاف هذه العوامل.

وثمة بعض الفرق المسرحية والفنية والموسيقية المعروفة التي تقدم برامج تفاعلية تحوي أفكارًا عميقة، ولكنها تظل في جوهرها برامج للمناصرة الاجتماعية. وتخلق تلك البرامج وعياً بالمبادئ التي عادة ما يتضمنها تعليم ثقافة السلام ولكنها لا تعلّم المجتمعات كيف تطبق سلوكاً بناءً.

وكثير من هذه البرامج التي تقدم منهجاً دراسياً أو دعمًا لمنهج دراسي (سواء فيما يتعلق بالتعليم الرسمي أو غير الرسمي) تعتمد على قدرة المعلم على أن يجعل المهارات والمواقف الأخلاقية المطلوبة جزءًا من قناعاته الشخصية دون الاستعانة بتنظيم داعم للقيام بذلك. ويجب على المعلم بعد ذلك أن ينقل هذه المهارات والمواقف الجديدة إلى المتعلمين. وتعد هذه العملية عملية حيوية. فعلى العكس من تدريس موضوع تقليدي (حيث يكفي أن يلم المعلم بالمضمون)، تستلزم برامج تعليم ثقافة السلام منه، إذا أريد لها النجاح، أن يجعل جميع المهارات، والمعارف، والقيم، والمواقف الأخلاقية المرتبطة بتعليم ثقافة السلام جزءاً حقيقياً من قناعاته الشخصية.ومع ذلك لا يكفي، في حالات الطوارئ أو الإعمار، أن تكون هذه المبادئ والمواقف الأخلاقية جزءاً من قناعات المعلم. وسيكون من المدهش حقا إذا تبين أن غالبية المعلمين مدربون تدريبًا كاملا وقادرون على تطبيق برنامج تعليمي عام ومرن. وبالإضافة إلى ذلك، تكون للمتعلمين في تلك الظروف احتياجات خاصة. وتتمثل أكثر الاستجابات فعالية لهذه المواقف في وضع برامج وتدريب مصمم خصيصا لذلك.

السلام مسؤولية الجميع

إن تصميم برنامج يستجيب لظروف المعلمين غير المدربين تدريبا كافيا، ووضع مناهج تعليمية صارمة، وتحديد الاحتياجات الخاصة للمتعلمين يستلزم وجود منهج دراسي رسمي تتبنى فيه المبادئ بعضها على البعض تدريجيًا بحيث يكون التعلم القائم على حقوق الإنسان هو المبدأ الرئيسي. وهنا تُترجَم مبادئ حقوق الإنسان إلى منهج يحدد كيفية تدريس البرنامج. ويشار إلى ذلك في الغالب بتعبير "التعلم القائم على الأنشطة" أو "التعلم الاستكشافي". وينبغي ألا يقيس التقييم ما تم تعلمه فحسب، بل أيضًا مواد ومنهج التعلم القائم على حقوق الإنسان.

وسـوف يعلمّ هـذا النوع من مـبادرات تعليم ثقافة السلام المهارات والقيم المرتبطة بتعليم تلك الثقافة، إذ يسمح للمتعلمين بممارسة هذه المهارات ويعينهم على اكتشاف مزاياها بأنفسهم حتى يكتسبوا نفسيًا تلك المهارات والسلوكيات. ولضمان نجاح البرنامج، يجب ألا "يطبق لمرة واحدة فقط"، بل يجب أن يكون مستدامًا وذا تنظيم محدد المعالم على حد سواء؛ فما من أحد منا يتعلم هذه السلوكيات على الفور. وإذا ما أردنا النجاح للبرامج التي تستهدف تغيير السلوكيات أو تطويرها، فعليها أن تكون قائمة على الأنشطة وأن نقوم بدعمها في آن واحد.

كيف؟

إن برنامج تعليم ثقافة السلام، الذي تشارك في تنفيذه شبكة التنسيق بين الوكالات المعنية بالتعليم في مناطق الطوارئ (انظر صفحة ٩)، منهج قائم على الحقوق للتعلم المجتمعي الرسمي وغير الرسمي على حد سواء، ومصمم لتعزيز المهارات التي تتبنى السلوكيات الإيجابية والبناءة من أجل السلام ومنع النزاعات والحد من وقوعها. وفي شرق إفريقيا والقرن الإفريقي، يعمل برنامج تعليم ثقافة السلام على مستوى المدرسة والمجتمع على حد سواء.

ولقد صُمم تنظيم المنهج الدراسي لبرنامج المدارس الرسمية، والذي يركز على السنوات الثماني الأولى من الدراسة بالمدارس، كي يستجيب للتطور النفسي والأخلاقي للطفل. إذ يتمركز البرنامج حول الأنشطة والمشاركة، ويقوم على الألعاب والأنشطة والمناقشات الناتجة عنهما. وترتكن معظم الأنشطة إلى أسلوب التعلم الاستكشافي الذي يبحث في إجابة السؤال التالي: "ماذا يحدث عندما، أو إذا، ...؟". وتمكّن هذه الأنشطة الأطفال من "إحلال السلام" بواسطة تجارب ملموسة داخل الفصول الدراسية وخارجها. وتخصَص لتعليم ثقافة السلام حصة واحدة لكل فصل في الأسبوع. وفي مخيمات كاكوما ودَداب للاجئين في كينيا، يتم إعطاء حصص للصفوف العليا في السنوات الدراسية من الثامنة حتى العاشرة. وفي بعض مستوطنات اللاجئين في أوغندا، يتم تطبيق برنامج تعليم ثقافة السلام أيضًا في أنشطة ما بعد المدرسة. وتقدم المواد الدراسية دروسًا وتنظيمات تفصيلية حتى يتسنى للمعلم أن يركز على فهم مغزى الدرس وتنظيمه، ويتأكد، بالتالي، من أن المنهج يعكس شكل النشاط المستند إلى التعلم القائم على الحقوق.

ويُطبق البرنامج المجتمعي من خلال عقد ورش

عمل جماعية للكبار والشباب الذين فاتهم التعليم في مناطق اللاجئين والعائدين إلى الوطن. وتتسم ورش عمل تعليم ثقافة السلام بأن لها تنظيماً معيناً، وتتكون من ١٢ حصة مدة كل منها ثلاث ساعات. ومن المهم أن يتم التعامل مع البرنامج المجتمعي بنفس الطريقة المنظمة التي يتم التعامل بها مع برنامج التعليم الرسمي لأن المهارات والمبادئ تكمل بعضها البعض وتتبني بعضها على بعض. وكما هي الحال بالنسبة إلى برنامج المدارس، يقوم منهج البرنامج المجتمعي على الحقوق أيضاً. ومن الضروري أن يفهم المسهلون مبادئ التعلم القائم على الحقوق وأن يدخلوها في منهجهم. ولأن البرنامج يعتمد على المهارات الحياتية للكبار المشاركين فيه، فإنه يستخدم في المقام الأول أسلوب المناقشة، وتستخدم ورش العمل كأداة مهمة لإدخال المناقشات الدائرة حول السلام والسلوك المعزز له في المناقشات العامة. وتجدر الإشارة إلى أن ورش العمل مفتوحة أمام كل أعضاء المجتمع، وتضم كل ورشة عمل مجموعة من ٢٥ مشاركًا. ويفترض القائمون على برنامج تعليم ثقافة السلام أنه إذا استطاع كل مشارك أن يقنع عشرة أشخاص ممن يعرفهم بالانضمام إلى البرنامج، فسوف يشارك في البرنامج ٢٠٪ على الأقل من سكان المجتمع في المناطق التي يُطبق فيها البرنامج.

ويجري تنفيذ البرنامج في أكثر من ١٣ بلدًا (ولكن ليست كل البرامج ممولة من المفوضية العليا لشئون اللاجئين). وفي ذداب وكاكوما، يتلقى نحو ٣٥٠٠٠ فتى و١٤٠٠٠ فتاة بالمدارس الابتدائية دروسًا أسبوعية عن تعليم ثقافة السلام. كما يتلقى أيضاً أكثر من ٢٧٠٠ طالباً في المرحلة الثانوية دروسًا أسبوعية (على الرغم من أن عدد الفتيات لا يتجاوز ٣٤٠ فتاة فقط). وفي أوغندا، تُطبق البرنامج ٦٣ مدرسة فيها أكثر من ١١٠٠٠ فتى و٥٠٠٠ فتاة يتلقون دروسًا أسبوعية منتظمة. وفي جمهورية الكونغو الديمقراطية، يتلقى هذه الدروس أكثر من ٩٠٠٠ طفل. وقد تلقى المعلمون تدريبهم في كينيا، وأوغندا، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، وأثيوبيا، وأريتريا، والصومال، ومؤخراً في جنوب السودان. وحتى يونيو ٢٠٠٤، تخرج في البرنامج (المجتمعي) غير الرسمي بكينيا أكثر من ٢٦٠٠ خريجاً بأعداد متساوية من الجنسين لأول مرة. وفي بلدان شرق إفريقيا والقرن الإفريقي الأخرى، تخرج في البرنامج أكثر من ١٣٠٠٠ عضو من أعضاء المجتمع واستمر تدريب المعلمين والمنسقين على مدار العام.

وفيما يلي عدد من الدروس المستفادة:

- يتطلب نجاح برنامج موجه نحو إجراءات عملية، مثل برنامج تعليم ثقافة السلام، من الكبار في المجتمعات أن يدعموا المهارات، والمواقف الأخلاقية، والقيم التي يتعلمها الأطفال في المدارس. وينبغي تدعيم الروابط بين المدرسة والبرامج المجتمعية من خلال الاجتماعات وجلسات التدريب المشتركة.
- تقع مسؤولية تحقيق السلام في أي مجتمع ما على أفراد هذا المجتمع. ولذلك، بدلاً من أن يركز التدريب على مجموعة مختارة من الأفراد (أولئك الذي يعتبرون من قادة الرأي)، من الأفضل استهداف كل أطفال المدارس فضلاً عن مشاركين متطوعين في البرنامج المجتمعي (مما يتيح استخدام أسلوب المشاركة من "القاعدة إلى القمة").
- يعتبر تدريب المعلمين والمسهلين أمرا ضروريا، إذ لا يمكن للبرنامج أن يكون فعالاً إذا اكتفى القائمون عليه بتسليم المواد التعليمية إلى المعلمين دون أن يقدموا لهم التدريب المناسب.
- من الضروري تطوير قدرة اللاجئين المتمرسين على القيام بأدوار تدريبية ضمن البرنامج لضمان الاستفادة من المعرفة والخبرة المحليتين وتعزيز الإدارة الأهلية للبرنامج. وقد كوّن كثير من خريجي البرنامج "لجانا للسلام" للحد من النزاعات وحلها داخل المجتمعات وبين هذه المجتمعات (أصبحت الآن جزءاً من برامج الأمن العام للمخيم) كما كوّنوا فرقاً للشباب لتعزيز السلام البنّاء من خلال الرياضة والأحداث الثقافية. ويوفر برنامج تعليم ثقافة السلام للخريج "حلقات لإنعاش الذاكرة" مصممة لأغراض خاصة؛ ومع ذلك، لا تسمح الموارد بمزيد من المتابعة المنظمة.
- يُمكن أن تسهل الشراكات بين الوكالات توسيع نطاق البرنامج، بحيث يصل بشكل خاص إلى مجتمعات اللاجئين والجاليات القادمة من بلدانهم الأصلية، والتي قد تمنع نشاطات البرنامج بسبب القيود الناتجة عن نطاق التفويض الممنح لتلك الوكالات. وينطبق هذا على الشراكة بين المفوضية العليا لشئون اللاجئين ومنظمة خدمات الإغاثة الكاثوليكية التي أتاحت تقديم خدمات برنامج تعليم ثقافة السلام في مخيمات اللاجئين الكينية وكذلك في مناطق مختارة من جنوب السودان (حيث تعمل المنظمة).
- ولقد أسهمت التقييمات الخارجية للبرنامج في كينيا بتعليقات بناءة حول إدارة البرنامج وتنفيذه. ولكن مشكلات الإدارة لم تُحل في الواقع؛ فما زال البرنامج يعاني بشكل متزايد من نقص التمويل على الرغم من نجاحه الكبير داخل المجتمعات، وهنا تكمن المفارقة. أما بخصوص الاقتراحات المتصلة بالمضمون والتدريب والتي وردت في التقييم، فيجري حالياً ضمها إلى المواد التعليمية المعدلة وأنشطة التدريب الميداني المتزايدة. وفي عام ٢٠٠٤، أقامت المفوضية العليا لشئون اللاجئين شراكة عمل مع اليونسكو للمساعدة في الاستجابة للاقتراحات المتصلة بالمضمون وتوسيع نطاق البرنامج بما يضمن استمراريته في حالات ما بعد النزاعات وفي البلدان النامية. وينبغي أن تكفل هذه الشراكة، إذا سمح التمويل بذلك، إمكانية تكرار البرنامج (وليس فقط مواده التعيمية) في البلدان الأقل تقدمًا. وقد قدمت طلبات بالفعل لتطبيق البرنامج في مناطق بالشرق الأوسط، وأفغانستان، وجزر المحيط الهادي (إندونيسيا، وجزر سولومون، وفيجي)، وجنوب شرق آسيا. ولا يمكن الاستجابة لهذه الطلبات، مع الأسف، إلا إذا التزمت الجهات المانحة بالاستمرار في تمويل البرنامج الذي يعتمد بطبيعته على كثرة الأيدي العاملة ويتسم بالبطء النسبي من حيث النمو والتنفيذ.
- ولو تم إنفاق جزء بسيط من الأموال التي تُنفق على النزاعات في أنحاء العالم على برامج السلام مثل برنامج تعليم ثقافة السلام الذي تنفذه الشبكة بالتعاون مع المفوضية العليا لشئون اللاجئين، لأمكننا أن نحقق مستقبلاً يسوده السلام والأمل في مجتمعات اللاجئين وفي البلدان التي تمر بمرحلة ما بعد النزاعات حول العالم.

باميلا باكستر هي منسقة تعليم ثقافة السلام في المفوضية العليا لشئون اللاجئين وكبير المستشارين الفنيين في مجال السلام وحقوق الإنسان باليونسكو. ويمكن الاتصال بالبريد الإلكتروني على العنوانين التاليين: Baxter@unhcr.ch وp.Baxter@unesco.rg

فيك إيكوبوا هو المستشار الإقليمي لتعليم ثقافة السلام بالمفوضية العليا لشئون اللاجئين، المركز الإقليمي للدعم بنيروبي. ويمكن الاتصال به بالبريد الإلكتروني على العنوان التالي: ikobwa@unhcr.ch

حان الوقت لإنهاء تجاهل التعليم ما بعد الابتدائي

تيم براون

عندما يُحرم النازحون خلال النزاعات المطولة من التعليم ما بعد الابتدائي، تُحرم مجتمعات النازحين من قادة كان من الممكن أن يظهروا، وتفقد الأمل في مستقبل أفضل.

والتعليم ما بعد الابتدائي هو أول ضحايا خفض التمويل للأشخاص النازحين وفيما يلي بعض العواقب المترتبة على ذلك:

- في مخيمات "داداب" بكينيا، تسببت القيود المالية في تحديد عدد الطلاب الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية. ومن المتوقع أن يزيد عدد الذين أنهوا تعليمهم بالمدارس الابتدائية ولم يلتحقوا بمدارس ثانوية من ألفين إلى عشرة آلاف خلال خمس سنوات. وقد يتحول التوتر المتصاعد الناجم عن تزايد عدد الشباب العاطل المحبط، إلى عنف.
- وفي باكستان، أسفر وقف المساعدات الدولية للمدارس الثانوية للاجئين الأفغان عام ١٩٩٥ عن إغلاق العديد منها. وضاعت فرص توفير الموارد البشرية المؤهلة المطلوبة في أفغانستان في الوقت الحالي.
- وفي أوغندا، زادت المنافسة في أواخر التسعينيات من القرن الماضي على المنح الدراسية للحصول على التعليم الثانوي، والتي تشهد تناقصا مستمرا في عددها. ومن أجل تحسين علاماتهم الدراسية والحصول على هذه المنح، يقوم بعض اللاجئين السودانيين بإعادة سنتهم النهائية في المدرسة الابتدائية عدة مرات. ولاحظ المدرسون أن الفتيات تتعرض للمضايقات، وأن بعضهن تركن المدرسة بسبب وجود هؤلاء الطلاب كبار السن.

ويتطلب عُمر شباب اللاجئين احتياجات نفسية وحماية مباشرة كبيرة فضلا عن اكتساب مهارات حياتية مهمة. وإذا ما حصلوا على فرص للتعليم، يقل احتمال سقوطهم ضحايا للتجنيد العسكري أو الانتهاكات الجنسية. وبالإضافة إلى ذلك، فإنهم في حاجة إلى النمو حتى مرحلة البلوغ والإعداد لدورهم المستقبلي في إعادة بناء مجتمع سلمي. وتحتاج الفتيات صغيرات السن، على وجه خاص، إلى التعليم الثانوي لكي تصبحن مدرسات وقدوة في المستقبل للفتيات الأخريات من ناحية الالتحاق بالمدرسة.

ويقدّر اللاجئون قيمة التعليم ما بعد الابتدائي، وعادة يبيعون حصصهم من الغذاء لجمع المال لتمكين أطفالهم من الالتحاق بالمدارس الثانوية. ومع ذلك، لا تدرك الجهات المانحة، التي تنجرف في الحملة العالمية نحو التعليم الأولى الشامل، غالبا عواقب عدم تقديم الدعم للتعليم ما بعد الابتدائي. ومن الصعب تحديد أبواب الموازنة المتاحة لتمويل برامج ما بعد التعليم الابتدائي. ويبدو أن الجهات المانحة غير متأكدة فيما إذا كان التعليم ما بعد الابتدائي يقع ضمن نطاق الإغاثة قصيرة الأجل أم التنمية طويلة الأجل بالنسبة إلى اللاجئين، وهل هو مسئولية دولة اللجوء أم دولة المنشأ؟ وهل يخص حقوقا فردية أم احتياجات المجتمع؟

ويزداد تفاقم مأزق التمويل بسبب ارتفاع تكاليف التعليم ما بعد الابتدائي سواء كان في شكل تعليم جامعي أو مدارس ثانوية رسمية أو تدريب مهني. ويتعين على الجهات المانحة أن تقرر ما إذا كانت ستقسم التمويل إلى مبالغ صغيرة توزع على أكبر عدد ممكن من المدارس بدون أن يؤدي ذلك إلى تقويض جودة التعليم، أم أنها ستركز على لاجئين معينين يستطيعون تسلق سلم التعليم ويساعدون مجتمعاتهم في نهاية المطاف كمحترفين وقادة.

وتعتبر الأساليب منخفضة التكلفة من الوسائل التي يمكن استخدامها للتعامل مع حالات التمويل المحدود. ومن بين هذه الأساليب: المدارس الثانوية التي تعتمد على نفسها، وبناء قدرات المؤسسات المحلية، والمنح الدراسية القائمة على المشاركة في التكاليف، والتعليم غير الرسمي مثل التدريب في مجال التوعية بمرض الإيدز. وتشجع المدارس المحلية على تعزيز وضع اللاجئين لكنها تتطلب أيضا دعما واعترافا بها من الخارج. وتستخدم المدارس الثانوية المحلية المرافق القائمة والموارد المتاحة محليا ولكن قد يحتاج اللاجئون إلى فصول تكميلية حتى يستفيدوا من تعليمهم بشكل أكبر. ويمكن أن تؤدي المنح الدراسية الجزئية إلى توزيع التمويل على نطاق واسع وتشجع روح المبادرة لدى اللاجئين، ولكن من المهم التأكد من أنه بوسع الطلاب مجاراة الأمر.

ويجب على الوكالات التي تعمل في مجال تعليم ما بعد الابتدائي أن تحل المشكلات المتمثلة في تحديد واختيار المستفيدين. ولتحقيق ذلك، من الضروري:

- تمييز اللاجئين المحتاجين فعلا عن المحتالين.
- السعي إلى المساواة بين الجنسين واتباع سياسة عدم التمييز لمساعدة الفتيات دون أن يتسبب ذلك في رد فعل عكسي أو ممارسة ضغط غير ملائم على التلميذات.
- إعطاء الأولوية للاجئين من ذوى الاحتياجات الخاصة.
- مكافأة الطلاب اللاجئين الذين يظهرون التزاما أو يحققون إنجازا.
- ضمان إمكانية استفادة اللاجئين في المناطق العمرانية وفي المخيمات على السواء.
- إتاحة الفرصة للمواطنين، كلما كان ذلك ممكنا، للاستفادة من دعم تعليم اللاجئين: ومن الممكن أن يشمل هذا بناء قدرات سلطات التعليم المحلية والمساهمة في التكاليف الإضافية عندما توفر هذه السلطات التعليم للأشخاص النازحين.

وسوف يساعدنا إجراء المزيد من الأبحاث في التوصل إلى تفهم أفضل لتعليم ما بعد الابتدائي للشباب النازحين وتحسين أساليب التعليم. وهناك حاجة لتوعية الجهات المانحة بشكل أفضل بقيمة هذه المرحلة الحيوية من التعليم.

كان تيم براون أحد الرواد الذين ساهموا في إنشاء مؤسسة صندوق تعليم اللاجئين، وهي مؤسسة مستقلة أقامتها المفوضية العليا للاجئين التابعة للأمم المتحدة عام ٢٠٠٠ لتلبية احتياجات تعليم ما بعد الابتدائي للاجئين. ومثّل تيم المؤسسة في مجموعة عمل شبكة الوكالات الدولية المعنية بالحد الأدنى من التعليم في حالات الطوارئ (INEE) في أثناء مرحلتها الأولى للتوصل إلى إجماع بشأن المعايير وهو الآن عضو في فريق العمل المعني بالمراهقين والشباب بشبكة الوكالات الدولية المعنية بالتعليم في مناطق الطوارئ. بريد الكتروني:
brownunhcr@yahoo.com

التفاوض حول حقل ألغام التعليم في كوسوفو

مارك سومرس وبيتر باكلاند

بما أن نظام التعليم في كوسوفو قد خضع لعملية إعادة تنظيم في ظل حماية دولية لم تواجه تحديا من أحد، فما الدروس التي تقدمها هذه التجربة الرائدة في إعادة بناء التعليم للدول الأخرى التي شهدت صراعات من قبل؟

بعد مضي خمس سنوات من الحملة العسكرية التي قادها حلف (الناتو)، ظل دور التعليم في كوسوفو مشحونا باعتبارات سياسية ومثيرا للجدل. ففي أغلب الأحيان، لا تتوافق آراء الألبان في كوسوفو مع آراء الصرب وآراء المعنيين الدوليين بالتعليم. ومن المهم أن نأخذ في الاعتبار التصورات السائدة بشأن ما تم إنجازه في مجال التعليم بنفس القدر من الأهمية التي ننظر بها إلى ما تحقق على أرض الواقع. فالسياسات والتطبيقات الخاصة بالتعليم تتأثر بالنزاعات السياسية الساخنة التي لم تُحسم بعد. وبوجه عام، يتطلع ألبان كوسوفو إلى الحصول على الاستقلال في حين يرغب الصرب في أن تظل كوسوفو جزءا من اتحاد صربيا والجبل الأسود (خلفا لجمهورية يوغسلافيا الفيدرالية).

وقد واجهت أول قافلة لمسؤولي الأمم المتحدة تصل إلى بريشتينا، عاصمة كوسوفو، في منتصف يونيو/حزيران عام ١٩٩٩ بيئة تعج بالتوترات، إذ توقف التعليم في أجزاء كبيرة من كوسوفو بسبب تصاعد حدة الصراع بين جيش تحرير كوسوفو والجيش الصربي. ولم يكن أمام الإدارة المؤقتة للأمم المتحدة في كوسوفو سوى بضعة أيام للاستعداد للقيام بدورها بوصفها سلطة مدنية مؤقتة عقب توقف القصف من جانب الحملة العسكرية بقيادة حلف (الناتو)، كما كانت تلك الإدارة تعاني من نقص حاد في عدد العاملين بها وكذلك من ضعف تجهيزاتها.

وتجدر الإشارة إلى أن أحد الأسباب الرئيسة لتمرد ألبان كوسوفو في مواجهة الحكومة اليوغسلافية بزعامة سلوبودان ميلوسيفيتش، كان "النظام المتوازي"، الذي أنشأه ألبان كوسوفو في عام ١٩٩٠ بعد أن كانوا يُحرمون من التعليم الرسمي. ومن ثم، فإن كلا من الإدارة المؤقتة والمنظمات الدولية غير الحكومية، التي تدفقت إلى كوسوفو، ورثت نظامين ضعيفين لإدارة التعليم، أحدهما ألباني والآخر صربي.

البدء من جديد

في أعقاب وقف الصراع المسلح عام ١٩٩٩، بدأت الوكالات الدولية في تقديم الموارد اللازمة لدعم إعادة بناء المدارس. وقد اعتمد ذلك الإنجاز بشكل كبيرة على المؤسسات والموارد التي وفرها شعب كوسوفو. ولم تنتظر معظم المجتمعات حتى يتحرك المجتمع الدولي وبدأت بسرعة في شغل المباني المدرسية وتطهيرها من الأنقاض وتنظيم فصول تعويضية للحاق بالمدرسة لمن تخلفوا عن الدراسة.

وفي خلال عام من وصول قوات حلف الناتو في منتصف عام ١٩٩٩، كانت القيادات في وزارة التعليم والعلوم التابعة للإدارة المؤقتة قد غيرت تقريبا كل النظام التعليمي الذي كان مطبقا في كوسوفو. وأصبح الإصلاح الجذري، بل وحتى التجديد، سمة هذا العصر. ومُنحت الأمم المتحدة مطلق الحرية في القيام بذلك الإصـلاح، ومن ثم حققت مجموعة من الانجازات الملموسة. وكان النجاح الذي حققته الإدارة المؤقتة نابعا، في معظمه، من قرارها إسناد المهام الأساسية للوكالات الدولية. وكانت تلك الوكالات تتسم في عملها بالمرونة ولديها الخبرة والأطقم المدربة بحيث يمكنها جمع الأموال وتنفيذ البرامج بسرعة وفعالية. وسمحت تلك الوكالات لوزارة التعليم والعلوم التابعة لـلإدارة المؤقتة، بإبقاء بنيتها الأساسية "محدوداً" إلى حد ما، وهو ما يعد شرطا أساسيا للجهات المانحة التي تمول التعليم الخاضع لإشراف الإدارة المؤقتة. وأدى ذلك إلى تهميش المعلمين المحليين المتمرسين. وانسحب الكثير من المعلمين المحليين المخلصين لعملهم من الانخراط المباشر في إدارة وإصلاح النظام وقفزت محلهم المنظمات غير الحكومية.

ومن الآثار ذات الصلة المترتبة على قرار الإدارة المؤقتة تنفيذ الإصلاحات السريعة في مجال التعليم، أن شعب كوسوفو لم يعتبر العملية مفتوحة للجميع أو تستهدف التعلم فحسب. ونُظر على نطاق واسع إلى كبار قادة التعليم التابعين للإدارة المؤقتة على أنهم لا يستمعون لآراء الآخرين. وكانت عملية التسليم محدودة إلى حد كبير لأن عملية بناء القدرات والثقة وإنشاء نظام يستمع لآراء الآخرين لم تحظ بأولوية كبيرة على وجه الخصوص. وكان الاختيار في النهاية بين الإجراءات التي كانت تتم بقصد ممارسة الضغط على القادة المحليين، من جانب، والجهود المبذولة لبناء القدرات، والتي كانت أكثر صبرا وربما أكثر استنزافا للجهد من جانب آخر. وفي النهاية، لم تتم عملية بناء الثقة لأنه لم يكن هناك سعي لتحقيقها.

وبالإضافة إلى ذلك، تعامل المديرون بالإدارة المؤقتة في كوسوفو، في البداية، مع السياسيين المتشددين وكانوا لا يدركون الموقف النفعي لكثير من المعلمين الذين لا ينتمون إلى الصفوة. وأضاعت الإدارة المؤقتة فرصة كبيرة لتعزيز وتوفير التدريب على منع الصراعات وتخفيف حدتها وحلها. وكان ينبغي على الإدارة المؤقتة أن تشجع مبادرات التعايش بين الصرب والألبان من غير الصفوة. وهناك حاجة ماسة إلى وضع برامج تظهر الاندماج بدلا من البرامج التي تخاطب اهتمامات الصرب والألبان في كوسوفو كل على حدة.

وتحت ضغط من الجهات المانحة لتحقيق نتائج سريعة، تمكنت الإدارة المؤقتة من إعادة ٨٠٪ من التلاميذ في المرحلة الابتدائية والإعدادية إلى المدرسة في غضون ثلاثة أشهر. ومع ذلك، مازالت معدلات التسرب من التعليم مرتفعة في المدارس في المرحلتين الابتدائية والثانوية، ولا سيما الفتيات، والأقليات العرقية والأطفال في المناطق الريفية. وفي عام ٢٠٠٢، التحق بالمدارس الثانوية أقل من ٥٦٪ من الفتيات الألبانيات في كوسوفو، وحوالي ٤٠٪ من الفتيات من الجاليات الرومانية والتركية والسلافية المسلمة. وما يزال التعليم العالي يواجه أزمة بسبب الجدل حول الاعتراف بوجود جامعة في مدينة ميتروفيكا، تهيمن عليها هيئة تدريس وإداريين سابقين من الصرب من جامعة بريشتينا.

وعلاوة على ذلك، مازالت التحديات المتمثلة في إتاحة فرص الحصول على التعليم قائمة. ومع الأخذ في الاعتبار أن التمييز العرقي كان من بين العوامل الهامة الكامنة وراء الصراع، لم يكن من المدهش أن يكون موضوع الفصل بين الطلاب على أساس عرقي في المدارس من بين الاهتمامات الرئيسة للسياسات من وجهة نظر المسئولين الدوليين والمسئولين في كوسوفو. وفي بداية مرحلة إعادة الإعمار في فترة ما بعد الصراعات، ظهر، على الأقل على المستوى الخطابي، إجماع في الرأي حول ضرورة استيعاب كل الأطفال في نظام تعليمي واحد يشمل جميع العرقيات ويحترم لغة وثقافة الجميع.

ومع ذلك، تخلفت آثار خطيرة نتيجة لعقد من الفصل العنصري والاستبعاد، اللذين كانا يتم فرضهما بوحشية. وفي خلال الثلاثة أشهر الأولى بعد انتهاء حملة الناتو، أعيد إرساء نموذج جديد للنظم المتوازية القديمة بينما كان اللاجئون الألبان من كوسوفو يعودون إلى قراهم وديارهم، وكان الكثير من الصرب والأقليات العرقية الأخرى إما يتركون كوسوفو أو ينتقلون إلى مناطق أكثر أمنا.

وعلى الرغم من هذه المساوئ، تعتبر عملية إعادة الإعمار في مجال التعليم في فترة ما بعد الصراعات إنجازا ملحوظا يشهد على التزام شعب كوسوفو والمجتمع الدولي. ولم يعد حاليا معظم المعلمين غير المؤهلين يمارسون التدريس. وتجرى حاليا عملية لإعادة تنظيم التعليم وفقا للمعايير الأوربية. ويُدرج الآن كل المعلمين في كشف واحد للأجور ويحصلوا على مرتبات منتظمة، وإن كانت غير كافية.

ويمكن أن تخلق الصراعات فرصا غير عادية لإحداث تغيرات يُمكن، مع الوقت والصبر والمشاركة المحلية، أن تحدث تحولا في نظم التعليم. ومع ذلك من المهم ملاحظة ما يلي:

- تتسم النظم التعليمية التي لها جذور في الماضي بمرونة ملحوظة ولا يمكن استبدالها بسهولة.
- يجب إقامة توازن بين التقاليد الراسخة والتغيرات غير الواقعية.
- يجب على الجهات المانحة والوكالات الدولية أن تتجنب خلق توقعات غير حقيقية محلية لما يمكن تحقيقه بسرعة.
- يعتبر التدريب على منع الصراعات وتخفيف حدتها وحلها وتعزيز مبادرات التعايش أمرا حيويا.

وأخيرا، يعد العمل بأسلوب يعزز القدرات والثقة ويبني الإجماع اللازم في الرأي للتأكد من أن تصبح التغييرات في النهاية جزء متواصلا ومستمرا من النظام، أمرا صعبا ويحتاج دائما إلى وقت.

هذا المقال مأخوذ من مقال تحت عنوان: "العوالم المتوازية: إعادة بناء النظام التعليمي في كوسوفو" بقلم مارك سوميرس وبيتر بوكلاند، المعهد الدولي للتخطيط التعليمي، اليونسكو، عام ٢٠٠٤. المقال بأكمله على موقع:
www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/kosovo.pdf

يعمل مارك سومرس مستشارا وزميل أبحاث بمركز الدراسات الأفريقية، جامعة بوسطن، (الموقع: www.bu.edu/africa)، كما يعمل كأخصائي برنامج "الشباب في خطر" مع منظمة "كير" الأمريكية وبرنامج دعم التعليم الأساسي والسياسات. وبريده الإلكتروني: msommers@bu.edu
أما بيتر باكلاند فيشغل وظيفة أخصائي أول في مجال التعليم بالجهاز الاستشاري للتعليم بالبنك الدولي، الموقع: www1.worldbank.org/education والبريد الإلكتروني: pbuckland@worldbank.org

تجدر الإشارة إلى أن بيتر باكلاند هو كاتب مقال: "إعادة تشكيل المستقبل: التعليم وإعادة الإعمار في فترة ما بعد الصراع"، البنك الدولي، أكتوبر/تشرين الأول، ٢٠٠٤.

إعادة بناء نظام التعليم في رواندا

آنا أوبيورا

كان نظام التعليم في رواندا، قبل أحداث الإبادة التي وقعت عام ١٩٩٤، يعكس ويدعم الاتجاهات التدميرية للدولة. فهل نجحت سياسة التعليم بعد الحرب في دعم الوحدة الوطنية والمصالحة والتسامح؟

يمثل التاريخ قدرا كبيرا من الأهمية في تفسير العملية التعليمية في رواندا، وأي وصف لتجربة الطفولة الرواندية، دون الاعتداد بالجانب التاريخي، مصيره الفشل. ومنذ البدء في التعليم المدرسي الحديث، كانت هناك حالة من عدم الاستقرار والاتزان لأن الطوائف الاجتماعية الكبيرة شعرت في وقت ما بأنها مستبعدة من المدارس ومحرومة من التعليم القائم على الانتماء الاجتماعي أو الهوية الإقليمية. وكانت تجربة الاستبعاد من التعليم عاملا مهما في إشعال الصراع.

وقبل الإبادة الجماعية في رواندا، كان هناك نظام الحصص التمييزي لدخول المدارس، والذي كان يستند إلى معيار الطبقة الاجتماعية والمعيار الإقليمي أكثر من الأداء المدرسي. وكان النظام التعليمي مستهدفا وبخاصة خلال الصراع؛ إذ كان كل من المعلمين والمتعلمين مستهدفين لاغتيالهم، وكانوا ضحايا لمرتكبي جرائم الإبادة الجماعية في المدارس الحكومية والكنسية. ونُهبت المدارس ودمرت كما حدث لوزارة التعليم. ولم ينج من المعلمين إلا عدد قليل، ولم يبق إلا القليل من الوثائق أو المواد المدرسية، واضطر الأطفال إلى إعالة مئات الآلاف من الأسر.

ويتذكر الأطفال اللاجئون الذين عادوا إلى أوطانهم مدى ضعف كفاءة التعليم في مخيمات الإيواء والافتقار إلى المواد التعليمية. ويتحسر أولئك الذين كانوا منفيين في الكونغو على أن التعليم لم يكن مسموحا به خلال أغلب فترات إقامتهم هناك. وكان المنفيون يشعرون بقوة بأنهم ليسوا سكان البلد الأصليين، ويحسون بوطأة أوضاعهم السيئة وبحاجتهم إلى إخفاء هوياتهم وتميزهم عن غيرهم. ولكن غمرتهم السعادة للعودة إلى ديارهم، وكم كان ارتياحهم كبيرا لتمكنهم من أن يكونوا روانديين مرة أخرى، ولقدرتهم على التحدث بلغتهم على الملأ ولتوقفهم عن محاولات الإدعاء بأنهم غير روانديين. ولذلك، كانوا على استعداد تام لتحمل بعض أوجه التقصير في نظام المدارس الرواندي الذي صادفوه عند عودتهم.

ولقد دعّمت سياسة التعليم في فترة ما بعد الحرب، الوحدة الوطنية والمصالحة، وأعطت الأولوية للعدالة في توفير التعليم والوصول إليه وشجعت الثقافة الإنسانية الخاصة بالاندماج والاحترام المتبادل. وتم حظر التمييز العنصري بموجب القانون ولم يعد هناك تصنيف للمتعلمين أو المعلمين حسب القبيلة التي ينتمون إليها؛ فلم يعد مهما ما إذا كانو من الهوتو أو التوتسي أو التوا.

وتحت قيادة الدولة القوية، المدعّمة بعزم التلاميذ وآبائهم على استعادة التعليم، تحققت الإنجازات الجديرة بالثناء في مجال قيد التلاميذ في المدارس الابتدائية في فترة تعتبر قصيرة. وتزايد الالتحاق بالمدارس الثانوية أيضا بشكل كبير بسبب التوسع السريع في المدارس الخاصة. وزادت مخصصات الميزانية المركزية للتعليم، مما قلل العبء على المجتمعات والآباء. وأدرك مخططو التعليم الحاجة إلى تقليل معدلات التسرب من التعليم وإعادة السنوات الدراسية. ولكن ما زالت المشكلة الرئيسة، التي تمثل تحديا مستمرا، هي

الحاجة لتوفير تعليم ملائم ومتاح للأسر الأكثر فقرا وبصفة خاصة الأسر التي يعولها الأطفال. ومن المؤسف أن واحدا من أربعة أطفال في سن التعليم الابتدائي ما يزال خارج المدرسة.

وكان المنهج الدراسي الرواندي موضوع الكثير من المناقشات. ولا يزال التاريخ الرواندي لا يُدرّس في المدارس في الوقت الحاضر على الرغم من أن التشجيع الرسمي لتدريس التاريخ ليس محل خلاف. وببساطة، رواندا غير مستعدة بعد لمراجعة منهج التاريخ على الرغم من أن المؤرخين الدوليين والوطنيين يكتشفون باستمرار نتائج مثيرة وجديدة حول تاريخ رواندا الاجتماعي. ومنذ عام ١٩٩٤، لم توضع أي كتب دراسية عن التاريخ.

وأظهرت تجربة رواندا أن "التعليم للجميع" يلعب دورا فريدا في دولة مزقتها العنصرية وعمليات الإبعاد، وكان النظام التعليمي يستخدم فيها كأداة للتدمير الاجتماعي. والدرس الواجب علينا تعلمه هنا هو أن وقت "التعليم للجميع" قد حان الآن؛ فالدولة بحاجة إلى أن توّصل إلى كل طفل، في كل الظروف، ما يمكن للطفل أن يسميه المدرسة وأن توضح لهؤلاء الأطفال جميعا أنهم، بل كل واحد منهم، محل اهتمام الدولة ورعايتها.

وتؤكد الدروس المستفادة من تجربة رواندا المعمول بها على نطاق العالم أهمية ما يلي:

- تحليل عيوب أو جرائم نظام التعليم السابق، وإعلان سياسة جديدة، والعمل على الفور لتقديم أدلة ملموسة وواضحة على أن التجربة التي مرت بها المدارس قد تغيرت.
- إعادة البدء أولا بالبرامج المدرسية المألوفة، التي تتناول الأساسيات، بدلا من المدخلات المبتكرة.
- تخفيف المناهج حتى يتم التركيز على الأساسيات أولا و"لتوفير مساحة" للإبداع في المناهج في مرحلة لاحقة.
- تعريف الأدوار والمهام، بوضوح، لمختلف الوزارات والجهات.
- تعبئة الموارد المحلية من خلال التنسيق مع المنظمات الدينية والسلطات المحلية.
- الاستثناءات المرنة للقواعد؛ على سبيل المثال، كان للمرتبات المميزة للمعلمين وتخصيص وجبة طعام لهم في عام ١٩٩٤ تأثير مهم.
- إنشاء مدارس صغيرة جديدة للوصول إلى المناطق السكانية المنعزلة.
- الاعتراف بأن إعادة التأهيل الفعلي للمدارس يستغرق وقتا، فبحلول ٢٠٠٢، وبعد البدء في إعادة الإعمار بثماني سنوات، لم يتم بناء إلا نصف فصول رواندا بمواد بناء دائمة.
- إعطاء الأولوية لتوفير التوريدات منخفضة التكاليف والمتاحة محليا؛ يجب أولا توفير السبورات، والطباشير والألواح الإردوازية للكتابة.
- توفير آليات للمتابعة على المستوى المجتمعي للتأكد من أن أكثر الأطفال احتياجا لا يتركون الدراسة.
- تبادل المعلومات مع المعنيين بالتعليم غير الحكوميين في المدارس الحكومية والدينية.
- اتخاذ القرارات الهامة في الوقت المناسب بشأن مراجعة وتسليم الكتب الدراسية؛ فبدون مواد، لن يتم تدريس المقررات وهذا يؤدي إلى أن يتجنب المعلمون الموضوعات الصعبة أو الحساسة.
- إدراك أن بنية نظام التعليم، مثلها مثل موضوعات المقررات، تعتبر مصدرا من مصادر التعلم؛ على سبيل المثال، إذا كان الهدف هو تعليم المساواة، يتعين على المدارس أن تمارسها من خلال اتباع آليات للالتحاق بها تتسم بالشفافية، وإلغاء العقاب البدني، من خلال إقامة علاقات تتسم بالاحترام داخل المدرسة.
- تدريب المعلمين على التعامل مع المراهقين الذين تعرضوا للأذى.
- البدء مبكرا في المناقشات حول طريقة تدريس التاريخ.

هذا المقال عبارة عن مقتطفات مقتبسة من مقال بعنوان "لن يتكرر أبدا: إعادة بناء التعليم في رواندا،" بقلم آنا أوبيورا، اليونيسكو، المعهد الدولي للتخطيط التعليمي، ٢٠٠٣. النص الكامل للمقال منشور في: www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/Rwanda_Neveragain.pdf

تعمل آنا أوبيورا استشارية في برنامج "التعليم في حالات الطوارئ"، مع الاهتمام الخاص برواندا، وبوروندي، والقرن الإفريقي، ولديها خبرة واسعة في مساعدة المنظمات غير الحكومية للدول المتضررة من الصراعات وكذلك في موضوع المساواة بين الرجل والمرأة في التعليم. البريد الإلكتروني: aobura@africanonline.co.ke



التدريب على محو الأمية للعائدين في رواندا

UNHCR/كلاساس

تشجيع بناء نظام تعليم مستقر بعد النزاعات

دانا بورد

عندما تتولى المنظمات الدولية غير الحكومية رعاية برامج التعليم في أثناء وبعد أية أزمة يتعين عليها أيضا استثمار الموارد في التخطيط للانتقال إلى ما بعد مرحلة النزاع.

وتعتمد كثير من المنظمات الدولية غير الحكومية على استراتيجيتين رئيستين لتوفير خدمات التعليم في أثناء أو مباشرة بعد النزاعات التي اتسمت بالعنف؛ وهما تشجيع مشاركة المجتمع وتوظيف وتدريب بعض أفراده (''المعلمين شبه المتخصصين'').

وفي أوائل التسعينيات من القرن الماضي، عندما كان التعليم في بداية تقبله، وببطء وعلى مضض وببطء برامج المساعدات الإنسانية، بدأت منظمة غير حكومية أمريكية كبيرة برنامجا مبكرا لتنمية الطفولة في كرواتيا التي مزقتها الحرب. وأدى توقيع اتفاقيات دايتون في ديسمبر ١٩٩٥ إلى امتداد البرنامج ليشمل البوسنة. ولسنوات عديدة عملت المنظمة لتوفير تعليم ما قبل المدرسة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم من ٣ إلى ٧ أعوام، كما وفرت خدمات الحماية وتنمية المجتمع للاجئين، والأشخاص النازحين داخليا، و''المقيمين'' والعائدين. وطبقت المبادرة في جميع المناطق التي مزقتها النزاعات ومن بينها مناطق اللاجئين على الساحل الكرواتي وفي مدينتي موستار وسراييفو المحاصرتين.

وكانت المنظمة تعمل أساسا في مجال تقديم المنح ودفع تكاليف إقامة وتشغيل المدارس ومجالس الآباء بالإضافة إلى التدريب. وكان نصف المعلمين في البرنامج أشباه متخصصين تلقوا تدريبا من ثلاثة إلى ثمانية أيام، حسب ما لديهم من خبرة. وكانت المنظمة تدفع مرتباتهم وتزود المجتمعات باللعب والأثاثات وقليل من الكتب باللغة المحلية وتجهيزات الحمامات. وتم تشكيل مائة مجلس للآباء وتدريب الأعضاء على جمع الأموال وأساليب الإدارة التي يفترض أن تتيح لهم العمل بصورة مستقلة، وبعد تسعة أشهر من الدعم، تنسحب المنظمة من المدرسة لفتح وتمويل مدارس جديدة. وكان من المتوقع أن تغطى الرسوم التي يتم تحصيلها من الآباء والأموال الأخرى التي يتم جمعها محليا، التكاليف بعد انسحاب المنظمة.

وعندما حصلت المنظمة على منحة من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية قيمتها ٤,٥ مليون دولار عام ١٩٩٤ اتسع الإطار الخاص بمرحلة ما قبل المدارس، وزاد التأكيد على توفير تعليم جيد في الأماكن المستقرة الآمنة. واستمر التدريب لبعض المعلمين في مرحلة التعليم التمهيدي ومجالس الآباء حتى بعد فترة التدخل الأولية التي بلغت مدتها تسعة أشهر. ومع انخفاض القلق على السلامة البدنية للأطفال، أصبح التركيز يُوجه إلى تنمية الأطفال. وبحلول عام ٢٠٠٠، مع انتهاء آخر منحة قدمتها المنظمة، كان قد تم تشكيل ألف مجموعة لمرحلة التعليم التمهيدي في جميع أنحاء كرواتيا والبوسنة والهرسك.

> كانت مشاركة المجتمع أولوية للمنظمات الغير حكومية، لكن ليس للسلطات

فشل المرحلة الانتقالية بعد النزاعات

عندما ترعى المنظمات الدولية غير الحكومية برامج التعليم وسط الأزمات تتولى مؤقتا مسئوليات الدولة فيما يتعلق بدفع رواتب المعلمين، وتوفير التدريب، والحفاظ على المعايير التعليمية وإشراك المجتمعات في إدارة المدارس. وقد حققت هذه المنظمات هذه المهام بشكل ملحوظ تماما، ولكن عندما حل السلام وتم توفير التمويل، توقف الدعم من جانب الجهات المانحة.

وعندما عجزت المنظمة عن تقديم المزيد من المنح، تضاءلت المشاركة وجاهدت المجتمعات لدفع رواتب المعلمين وتوفير الطعام للأطفال.

وكانت مشاركة المجتمعات تمثل أولوية بالنسبة إلى المنظمة ولكن ليس بالنسبة إلى السلطات في إدارات ما بعد النزاعات في كرواتيا وجمهورية سربيسكا والاتحاد الفيدرالي. ولم تحظ مجالس الآباء باعتراف مسئولي الحكومة الذين لم يكن لديهم اهتمام كبير بالتعليم التمهيدي القائم على مشاركة المجتمع. وقبل الحرب، كانت مراكز التعليم التمهيدي تخضع لإجراءات دقيقة وكان مطلوبا من المعلمين تلقي التدريب في أكاديميات لمدة عامين للحصول على شهادة أساسية. وعندما أعادت مؤسسات الدولة ترسيخ نفسها وجد المعلمون أشباه المتخصصين الذين عينتهم ودربتهم المنظمة أنفسهم مرفوضين ومحرومين من المزايا التي تقدمها الحكومة. وتوقف مسئولو الحكومة، الذين تعاونوا مع المنظمة لإقامة مراكز التعليم التمهيدي، عن تقديم الدعم السياسي أو العملي للمنظمة.

وتوضح الدروس المستفادة من هذا المشروع الحاجة إلى ما يلي:

- وضع استراتيجية خروج منذ البداية.
- التعاون مع مؤسسات الحكومة للاستثمار في تدريب المعلمين.
- تمويل المعلمين الذين تلقوا تدريبا من جانب المنظمة وفي أثناء الخدمة لحضور برامج لمنح شهادات حكومية.
- التأكد من تعاون مسئولي التعليم في المنظمة مع نظرائهم الحكوميين في مجال تدريب المعلمين.
- دفع مرتبات المعلمين في الوقت المحدد لها وإعطاء الأولوية لوضع الآليات اللازمة للتأكد من إدراجهم في جداول مرتبات العاملين المدنيين.

وإذا أريد للاستثمار في التعليم في أثناء النزاعات أن يكون أكثر من مجرد إجراءات لسد الفجوة، لا يمكن استبعاد الحكومة حينئذ من عملية التمويل وصنع القرارات. ويمكن إلحاق ممثلي الحكومة المحليين بالمنظمات غير الحكومية. ومن الممكن أن يعمل أفراد المنظمات غير الحكومية داخل مقر وزارة التعليم لتقديم المساعدة الفنية ولتحسين الاتصالات.

دانا برود باحثة في معهد دراسات الحرب والسلام وبرنامج الهجرة القسرية والصحة بجامعة كولومبيا وتقوم بتدريس مقررات عن التعليم في حالات الطوارئ. انظر موقع: www.columbia.edu/cu/siwps وبريدها الإلكتروني: dsb33@columbia.edu

تحديات الحماية المؤقتة في سورية

آن ميمان

يشكل النزوح القسري إحدى الخصائص المميزة للمجتمع العراقي هذه الأيام، وسيبقى كذلك في لعدة سنوات قادمة. وقد اختار العديدون النزوح إلى البلدان المجاورة خصوصا إلى سورية والأردن، لكنهم يعيشون في متاهة الحماية المؤقتة.

لقد كان المجتمع الإنساني، بسبب إدراكه لتحضيرات الولايات المتحدة لمهاجمة العراق، على استعداد لتلقي آلاف العراقيين الذين كان من المتوقع أن يتدفقوا إلى سورية والأردن[1] في نهاية شهر آذار/مارس ٢٠٠٣. لكن بدلا من أن يتدفقوا أفواجا كما كان متوقعا، جاؤا بشكل مشتت ومتفرق – يخيم فوقهم خطر الرصاص وخسارة مصادر الرزق – مع استمرار تطور الوضع نحو الأسوأ في العراق.

وهناك خلاف حول عدد العراقيين في سورية، حيث تقدر السلطات السورية عددهم بحوالي ٤٠٠ ألف، بينما تذكر مصادر أخرى مليون عراقي، ويصل العدد إلى ٢ مليون وفقا لسائقي سيارات الأجرة السوريين. ويملك العديدون منهم موارد مالية كافية، أو لهم صلات عائلية في سورية، ولم يحاول أغلبيتهم الاتصال بموفضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين UNHCR والتي قامت منذ شباط/فبراير ٢٠٠٥ بتسجيل ما يقارب ١٥٠٠٠ عراقي منذ اندلاع الحرب، وبلغ عدد العراقيين الذي تقدموا إلى المفوضية للتسجيل والحصول على وثائق حوالي ٢٥٠ كل أسبوع عام ٢٠٠٤، ويشكل المسيحيون حوالي ٣٥٪ من عدد العراقيين المسجلين في سورية رغم أن نسبة المسيحين في العراق تبلغ حوالي ٥٪ من إجمالي عدد السكان.

ويتركز تواجد اللاجئين العراقيين في المراكز المدنية، خصوصا في دمشق وحلب، ويميل المسلمون من الشيعة والسنة، والمسيحيون من الأشورين والكلدانيين العراقيين إلى العيش في مناطق تحتوي على مجموعات مشابهة من السكان – سواء كانت سورية أم غير سورية. وتفسر حقيقة انجذابهم إلى المراكز المدنية التناقض الظاهر الناجم عن اضطرار مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين إلى إغلاق مخيم اللاجئين في محافظة الحسكة في شمال شرق سوريا رغم تزايد عدد العراقيين القادمين إلى سورية منذ حزيران/يونيو ٢٠٠٤، حيث لم يتبقى هناك أكثر من ٥٠ لاجئاً والذين تم العثور على حلول فردية لهم بالتعاون مع السلطات السورية والدول التي استقروا فيها.

وتعود أصول اللاجئين العراقيين في سوريا إلى مناطق مدنية حيث يسعون لإيجاد فرص عمل ضمن أجواء ومجتمعات مشابهة، ويعمل معظمهم في القطاعات الغير رسمية – غالبا ما يعمل الرجال في قطاع البناء، بينما تعمل النساء في الخياطة والتطريز. كما يدفعون أجورا أعلى للبيوت مقارنة بالسوريين، وهناك أدلة على أن وجودهم قد أدى إلى ارتفاع أسعار البيوت والإيجارات.ولا يشكل اللاجئون العراقيون ظاهرة جديدة في سورية لكن أعدادهم الحالية تؤثر على حياة السوريين، ويلقي بعض السوريين اللوم على العراقيين بسبب انخفاض الأجور، والجرائم الصغيرة والبغاء، ومما لا شك فيه أن الفقر في العراق وزيادة تأثير المتطرفين الإسلاميين قد دفع بالعديد من العاملات في مجال البغاء إلى الهرب إلى سورية.

سورية كملجأ؟

كما تستضيف سورية بالإضافة إلى الـ ١٥٠٠٠ لاجئ عراقي مسجل حوالي ٢٥٠٠ لاجئ من أصول أخرى – بالإضافة إلى حوالي نصف مليون لاجئ فلسطيني (منهم ٤١٠ ألف لاجئ مسجلين مع وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (أنروا) واللذين يتمتعون بنفس الحقوق التي يتمتع بها المواطنون السوريون. ولا يوجد في سورية أية قوانين خاصة لتنظيم أمور اللجوء السياسي واللاجئين، ويتم التعامل مع أمور اللجوء من ناحية الدخول والبقاء والخروج ضمن قوانين الهجرة العادة المطبقة على أي أجنبي ضمن الأراضي السورية، ولم توقع سورية، أسوة بمعظم الدول العربية الأعضاء في جامعة الدول العربية، على اتفاقية اللاجئين لعام ١٩٥١[2].

وقبل الحرب في العراق كان يتم إعادة توطين اللاجئين العراقيين المسجلين من قبل مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في دول ثالثة مثل أستراليا، وكندا، والاتحاد الأوروبي، ونيوزيلندا والولايات المتحدة. لكن هذا الوضع تغير في آذار/مارس ٢٠٠٣ عندما دعت مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين الدول لتوفير حماية مؤقتة لكل العراقيين سواء كانوا في المنفى أو كانوا قادمين جدد. وتضمن منعا كاملا على إعادة ترحيل العراقيين القسري بما فيها أولئكم الذين تم رفض طلبهم في الحصول على لجوء سياسي، بالإضافة إلى التوقف المؤقت عن اتخاذ أي قرارات فردية في طلبات اللجوء الفردية للعراقيين. وكان التشجيع على خلق حماية مؤقتة، رغم كل عيوبه ونقصه، هو الحل الوحيد المتوفر إذا أخذنا بعين الاعتبار الحساسيات السياسية، والتطورات التي يصعب التنبؤ بها في العراق، بالإضافة إلى مواقف الدول الأخرى، غربية كانت أم محلية، بالنسبة لمأساة العراقيين. وكان هذا الحل بالفعل فعالا من منع ترحيل العراقيين الإجباري إلى العراق.

وتؤمن الحماية المؤقتة مستوى حماية أقل مقارنة بتوصيات مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أو لاتفاقية شؤون اللاجئين لعام ١٩٥١ – لكنها أفضل من عدم توفر أية حماية على الإطلاق، بالإضافة إلى أنها توفر الحماية ضد إجراء الإعادة القسرية. وكان قد تم توظيف الحماية المؤقتة في ظروف التدفق الكبير للاجئين عندما أصبح من المستحيل التعامل مع قضايا اللجوء على أساس فردي. وكانت مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين قد وظفت هذا الإجراء أول مرة عام ١٩٩٢ بنية توفير حماية مؤقتة دنيا للهاربين من الصراع في يوغسلافيا السابقة.

ورحبت مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في حزيران/يونيو ٢٠٠١ بتوجيهات وزراء الداخلية والعدالة في دول الاتحاد الأوروبي والمتعلق بالحماية المؤقتة حيث أدركت أنه: "لا تمثل الحماية المؤقتة بديلا عن اللجوء وفقا لاتفاقية ١٩٥١، لكنها تمثل أداة مؤقتة تهدف إلى موافات حاجات الحماية الطارئة خلال اللجوء الجماعي إلى أن تسنح الفرصة للنظر في طلبات لجوء الأفراد المعنيين بشكل فردي"[3]. ومضى على اللاجئين العراقيين أكثر من سنتين في وضع الحماية المؤقتة هذه.

وتبدي السلطات السورية عادة ترحيبا وحسن معاملة تجاه العرب، بما فيهم العراقيين والصومالين والسودانيين، وتشجع مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين السلطات السورية على متابعة هذا التقليد وتوفير حماية حقيقية للاجئين العراقين. وأحد الوسائل العملية يمكن أن تتجسد عن طريق توفير الدعم لجهات المجتمع التي تتأثر بشكل خاص بزيادة عدد اللاجئين مثل الصحة والتعليم، وتقوم مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، بالتعاون مع شركائها في العمليات مثل الهلال الأحمر

السوري، والاتحاد النسائي السوري، بتحديد اللاجئين العراقين الخاضعين للحماية المؤقتة والذين يتطلبون مساعدة خاصة مثل العلاج الطبي الطارئ، والمساعدة في إعادة لم شمل العائلة.

ويتعرض كرم ضيافة سورية تجاه أفراد المجتمع العراقي العديدين للتهديد، ولا يتقصر التهديد على الضغط الذي يشهده المجتمع السوري ومصادره، بل يمتد إلى قوات التحالف الأمريكية وحملاتها ضد الإرهابين. وفي الظروف المتوترة الراهنة والتي ولا تستبعد الولايات المتحدة فيها خيار ضربات عسكرية تستهدف دمشق، ما تزال المشكلة ترتكز حول المعايير التي يجب اتباعها لتحديد الإرهابيين.

وقد تبين أثناء التسجيل الابتدائي للعراقين في سورية وفقا لمبدأ الحماية المؤقتة أن بعضهم اختار مغادرة العراق بسبب عضويتهم في حزب البعث. وتعبر عضوية هذا الحزب اليوم جريمة يعاقب عليها القانون، لكن العديد انضموا إلى الحزب أثناء حكم صدام حسين لضمان الحفاظ على معيشتهم. وهناك قلق أن ارتباطهم بمنظمات البعث قد تؤدي إلى منعهم من التمتع بالحماية الممنوحة للاجئين. ويبدوا الآن أن مفهوم "الملاحقة القانونية" قد تم استغلاله لأسباب سياسية. وبنفس الطريقة التي يتم فيها اتهام بعض أولئك الذين يسعون للحصول على لجوء في أوروبا بأنهم "يتسوقون للجوء"، كذلك تقوم بعض بلدان التوطين أحيانا "بالتسوق للاجئين" حيث يمنحون الأولوية مثلا لمجموعات معينة مثل "النساء العرضة للخطر"، أو مجموعات عرقية أودينية معينة. والمشكلة هي عدم تفهم هذه الجهات لطبيعة الصراع المعقدة في العراق، والتغيرات السريعة الطارئة هناك في الأمور المتعلقة بالملاحقة القانونية.

والتحدي الأساسي الذي تواجه عملية تأسيس عملية الحماية المؤقتة أنه وضع اللاجئين في المنطقة كان حتى الآن يعني إعادة التوطين، وتحاول مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين تغيير هذا المفهوم، وهناك دلائل إيجابية تبرز في هذا المجال من ناحية تمييز مسألة وضع حماية اللاجئين من خلال المفاوضات مع هذه السلطات.

التوقعات

وبتطور وضع الحماية المؤقتة إلى تشريع غير مؤقت، يطرح السؤال التالي نفسه: هل كان من الممكن أن تكون ردة الفعل مختلفة إذا ما تم الغزو من قبل كوريا الشمالية أو إيران؟ وهل كان سيتم اعتبار وضع الهجرة الجماعية هذه إلى الدول المجاورة لجوءاً، وتم توطين العراقين فيها؟

يجب أن تشكل مسألة الحماية المؤقتة جزءاً من سياسية دولية شاملة إذا أردنا لها أن تلعب دورها الصحيح في التعامل مع أسباب وعواقب الصراعات المؤدية إلى مشاكل اللاجئين. ومن الواضح أنه لا المفوضية العامة لشؤون اللاجئين ولا الأمم المتحدة قادرتين على معالجة أسباب وعواقب الصراع الحالي في العراق. والسؤال الآن هو: أي من الدول ستتعاون مع الأمم المتحدة والمفوضية العامة لشؤون اللاجئين لحماية المدنين العراقيين من صراع مسلح يزداد فوضى وجنونا بشكل مستمر؟

ومن الإمكانيات المحتملة، عندما يحين الوقت الملائم، هي عقد مناقشات على المستوى المحلي أو الدولي بخصوص تأثير الحرب في العراق على المدنين للوصول إلى اقتراحات خلاقة بخصوص تحسين وضع الحياة اليومية لهم سواء في العراق أو في المنفى. ويجب أن تضم قائمة المشاركين منظمات حقوق الإنسان، والمدافعين عن حقوق اللاجئين ومدنيين عراقيين. ورغم أن الخطر لا يهدد كل المدنيين العراقيين، إلا أن العديد منهم عرضة لهذا الخطر، ومن حقهم الحصول على الحماية والاهتمام الضروريين.

تشغل آن ميمان منصب موظف الحماية في مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في سورية، ويمكن الاتصال بها على بريدها الإلكتروني:
maymann@unhcr.ch

والأراء المذكورة في هذه المقالة شخصية ولا تعبر بالضرورة عن آراء مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أو آراء الأمم المتحدة. وموقع مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين المتعلق بالعراق هو:
www.unhcr.ch/cgi-bin/texis/vtx/iraq

١يرجى الاطلاع على مقالة نور الضحى شطي: "عملية حرية العراق" والمليون لاجئ عراقي الوهميون. في نشرة الهجرة القسرية عدد ١٨، صفحة ٤٥.

٢ هناك ١٣ دولة عربية لم توقع عليها، وتلك التي وقعت هي: الجزائر، وجيبوتي، ومصر، وموريتانيا، والمغرب، والصومال، والسودان، وتونس واليمن.

٣ ترحب مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين بموافقة الاتحاد الأوروبي على الحماية المؤقتة. ١ حزيران ٢٠٠١.



رايتر لانغ DEA/ACT

إدموند عيشو، وزوجته سارة مع إثنين من أبنائهم الثلاثة، مريم (١٤) وجورج (٧) وكانت عائلة عيشو قد لجأت إلى سوريا من العراق باحثة عن ملاذ في الكنيسة المحلية هناك.

التعليم للاجئين الأفغان في الباكستان: احتياجات التوثيق والتنسيق

أتلي هتلاند

في نشرة الهجرة القسرية الثامنة عشرة تساءل جيف كريسب: "لماذا لا نعرف إلا القليل عن اللاجئين؟ وكيف نستطيع أن نعرف أكثر؟" وهذه المقالة تمعن النظر في هذين السؤالين لأنهما يتعلقان بالتعليم ولاسيما تعليم اللاجئين الأفغان في باكستان.

لطالما كان يُنظر للمساعدات الإنسانية في الماضي على أنها نشاط تنسيقي وعملي فحسب ولم يلتفت أحد إلى الحاجة إلى التحليل. ومع ذلك، بدأت الأوضاع في التغير في الوقت الحاضر، فلقد بدأت المفوضية العليا للأمم المتحدة لشئون اللاجئين، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) وغيرها في تجميع نماذج "الممارسات الجيدة" في مجال تعليم اللاجئين. ومن الأمور المشجعة أن وحدة التعليم التابعة للمفوضية العليا للأمم المتحدة لشئون اللاجئين بدأت في عام ٢٠٠٤ سلسلة من الاجتماعات الإقليمية كان الغرض منها التوثيق والمناقشة والتعلم من الخبرات السابقة.[١]

وجدير بالذكر أن أغلب الطلاب الأفغان اللاجئين البالغ عددهم ١٧٠,٠٠٠ لاجئ في المخيمات في باكستان مقيدون في المدارس الابتدائية. وهناك ما يقرب من ٦,٠٠٠ مدرس يعملون في المئات من المدارس في المخيمات التي تديرها غالبا المنظمات الدولية غير الحكومية، أما المدارس الثانوية فتديرها الحكومة الباكستانية ولجنة الإنقاذ الدولية. وتقدم المفوضية العليا أغلب التمويل، مع بعض المساهمات البسيطة من جانب المنظمات غير الحكومية والجهات المانحة الثنائية . وعلاوة على ذلك، هناك - أو بالأحرى كان هناك - عدد كبير من المدارس في المناطق العمرانية التي تعتمد على نفسها. ومع أن مليونين ونصف مليون لاجئ أفغاني عادوا إلى ديارهم من باكستان إلى أفغانستان خلال السنوات الثلاث الأخيرة، ما يزال هناك أكثر من مليون لاجئ يعيشون في مخيمات بالإضافة إلى ما لا يقل عن نصف مليون آخرين يعيشون في المناطق الحضرية.

وعندما بدأت عملي المتعلق بتعليم اللاجئين في باكستان عام ٢٠٠٠، كان النقص في الإحصائيات وغيرها من البيانات حول السكان البالغين والمراهقين والأطفال أولى المفاجآت التي واجهتني. ووفقاً لمعلوماتي، لم يجر سوى تقييم رئيس ومستقل واحد فحسب لتعليم اللاجئين في باكستان على مدار السنوات الخمس الأخيرة.[٢] وتمتلك العديد من المنظمات غير الحكومية في باكستان قدرا كبيرا من المعلومات ولكنها مبعثرة ولا يتم تجميعها دائما على نحو ثابت. ومن المؤسف عدم وجود تقييمات مستقلة للوضع هناك.

وكانت المفاجأة الثانية التي واجهتني هي عدم وجود جهة تنسيق فعالة. ومع أن الشركاء كانوا يتبادلون بعض المعلومات فإنهم غالبا ما يعملون كل على حدة. وراقبت الجهات المانحة الأنشطة الجارية، بيْد أن مراقبتها كثيرا ما تكون إدارية ولا تنتبه بشكل كاف للأمور الجوهرية.

وافتقرت لجنة التعليم التابعة للجهة المنسقة بين الوكالات للإغاثة الأفغانية (ACBAR)[٣] إلى التمويل المستقر والعاملين المهنيين الأكفاء،

هناك حاجة عاجلة لمنظمة محترفة تتولى مهم التنسيق

ولذلك، لم تكن قادرة على أن تلعب دورا مهما. ولقد وفر مكتب اليونسكو في باكستان بعض المدخلات المهنية ووفر الدعم لتبادل المعلومات والتنسيق، ومع ذلك، لم يتغير العديد من المنظمات والأفراد والممارسات فيما يتعلق بطرق العمل المتبعة لدرجة أن الأمور ظلت تقريبا كما كانت. ولا تزال هناك حاجة ملحة إلى وجود جهة تنسيق مهنية فعالة، حتى في هذه المرحلة المتأخرة من فترة لجوء الأفغان، يديرها على الأرجح اتحاد من المنظمات الدولية، والمنظمات غير الحكومية، وخبراء التعليم والمؤسسات التعليمية الأفغانية والباكستانية.

ومما لا شك فيه أن التعاون الوثيق بين الشركاء، مازال موضع تقدير من جانبهم. ومثال ذلك، عملت اليونيسيف مع اللجنة التعليمية التابعة للجهة المنسقة بين الوكالات للإغاثة الأفغانية، وعملت اليونسكو مع منظمة GTZ وغيرها من منظمات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية لوضع قاعدة بيانات حول ٥,٠٠٠ مدرس أفغاني. ولقد تم تسليم هذه القاعدة إلى وزارة التعليم الأفغانية في عام ٢٠٠٣، وإن لم يتم الاستفادة منها بالكامل، وذلك على الأغلب بسبب أن الحكومة مثقلة بالأعباء في دولة ما زالت في طور إعادة البناء، وبسبب عدم وجود مبادرة من جانب منظمات الأمم المتحدة ذات الصلة. وتستغل المفوضية العليا للأمم المتحدة لشئون اللاجئين في الوقت الحاضر هذا المشروع كنموذج يمكن تكراره في جنوب السودان.

ويجب علينا نحن العاملين في قطاع تعليم اللاجئين أن نطور عملنا بحيث يتسم بالاحتراف وأن نفعل كل ما بوسعنا لنتعلم في أثناء قيامنا بعملنا. ويتطلب تحقيق ذلك ما يلي:

تشجيع الوكالات المتخصصة المفوضة في مجال التعليم التابعة للأمم المتحدة (على سبيل المثال؛ اليونسكو، واليونيسيف، ومنظمة العمل الدولية) للعمل سويا مع الشركاء الأساسيين لدعم المفوضية العليا للأمم المتحدة لشئون اللاجئين فيما يتعلق بالتخطيط والتقييم.

- تأكيد أهمية تجميع ونشر وتحليل المعلومات من خلال أشكال يمكن الإطلاع عليها، والاستثمار لزيادة القدرة على عمل ذلك.
- إشراك المؤسسات التعليمية والبحثية وغيرها من الأفراد ذوى الصلة في الأنظمة غير التعليمية في تولى الدراسات وإدارة الدورات التعليمية.
- تحسين قدرة العاملين على التوثيق والتحليل وأن يظلوا يتعلمون مدى الحياة.

تعمل أتلي هتلاند استشارية في مجال التعليم الدولي، وأمضت أربع سنوات تعمل في مجال تعليم اللاجئين الأفغان في باكستان. البريد الإلكتروني:
atelhteland@yahoo.com

١ المفوضية العليا للأمم المتحدة لشئون اللاجئين (UNHCR)، مبادرة الشراكات الاستراتيجية الخلاقة في تعليم اللاجئين مشار إليها تفصيلا في ص ؟؟

٢ تقييم عمل منظمة GTZ ومنظمة "التعليم الأساسي للاجئين الأفغان" في باكستان، يونيو ٢٠٠٢، المفوضية العليا للأمم المتحدة لشئون اللاجئين (UNHCR)، جنيف. لمزيد من التفاصيل: اتصل بالبريد الإلكتروني: بايفا ماريون جوهانسين على العنوان التالي: emhohan@online.no، أو إس. ب. إيكاناياكى على العنوان الإلكتروني التالي: ekanayake92@hotmail.com

٣ انظر www.acbar.org.

ركن الخطباء
المنظمة الدولية للهجرة: هل نتعدى على المساحة الإنسانية للآخرين؟

إعداد: تيم موريس

"تقوم المنظمة الدولية للهجرة (IOM)، بشكل متزايد، بدور بارز فى استقبال ومساعدة وإعادة ليس فحسب المهاجرين ولكن أيضا طالبي اللجوء واللاجئين والمُجبرين على النزوح. وفى ظل عدم تفويض المنظمة الدولية للهجرة بحماية اللاجئين والأشخاص النازحين، أوصت منظمة العفو الدولية ومنظمة هيومان رايتس ووتش لحقوق الإنسان بضرورة أن تكف المنظمة الدولية للهجرة عن اتخاذ دور قيادى فى الحالات التى تخضع تماماً لتفويض بالحماية ممنوح لمنظمات دولية أخرى، مثل المفوضية العليا لشئون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة"[١].

"ما المقصود بالشخص النازح داخليا؟" هذا السؤال وجهّه أحد العاملين فى المنظمة الدولية للهجرة في دورة تدريبية فى دارفور".[٢] وربما من الممكن التساهل إزاء جهل عضو معين حديثاً بالمنظمة، لكن أن يصدر السؤال من ممثل المنظمة التي كُلفت تواً بمهمة الإشراف على عودة الأشخاص النازحين داخلياً فى دارفور، فهذا هو الغريب في الموضوع. ومع قيام المنظمة الدولية للهجرة بتوسيع نطاق دورها فى الدول المتأثرة بالنزاعات وتنويع أنشطتها فى أنحاء العالم، يردد الكثيرون فى مجال المساعدات الإنسانية السؤال الذى وجهه مؤخراً المجلس الدولى للمنظمات الطوعية وهو: "هل المنظمة الدولية للهجرة ستفعل أي شئ ما دام لديها المال الذى تستطيع أن تفعله به؟"[٣].

ومثل المفوضية العليا لشئون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة، تأسست المنظمة الدولية للهجرة عام ١٩٥١. وفى بادئ الأمر، كانت المنظمة تُسمى باللجنة الحكومية المعنية بالهجرة فى أوروبا وكانت تعتمد على الأولويات الاقتصادية وليس على المبادئ الإنسانية. وعلى عكس المفوضية العليا لشئون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة، التى تستمد صلاحياتها من القانون الدولى والاتفاقات الدولية، تعتبر اللجنة الحكومية المعنية بالهجرة في أوروبا (أو ما عُرف بعد ذلك باسم المنظمة الدولية للهجرة) منظمة مشكلة بطريق العضوية، وليست إحدى وكالات الأمم المتحدة وهي لا تحاسب أمام أى جهة منتخبة ديمقراطياً. وعلى الرغم من أن منظمات دولية مثل المفوضية العليا لشئون اللاجئين التابعة للأمم المتحدة، واليونيسيف ومنظمة الصحة العالمية تتمتع بوضع المراقب شأنها في ذلك شأن اتحاد العمال الدولى والمنظمات الدينية ومنظمات الرعاية الاجتماعية، فإنها لا تتمتع بصلاحية التصويت. وتضم المنظمة فى عضويتها ٩٣ دولة ولها أكثر من ١٠٠ مكتب ميدانى. وتخطط المنظمة في عام ٢٠٠٥ لزيادة ميزانيتها التشغيلية بنسبة ١٦ ٪.[٤]

ووفقاً للمجلس الدولي للمنظمات الطوعية، تشكل الطريقة التي كانت توضع بها مذكرة للتفاهم لتكليف المنظمة الدولية للهجرة بمراقبة عودة الأشخاص النازحين داخلياً فى دارفور "تجاهلاً صارخاً للأسلوب التعاوني[٥] إزاء مشكلة النزوح الداخلي. ولم تستشر إدارة الوكالات الدولية للنزوح الداخلي التي أقيمت مؤخراً قبل التوقيع عليها.

كما تثير العديد من عمليات المنظمة الأخرى نفس القدر من الجدل:

- انتقدت منظمة اليسوعيون لخدمة اللاجئين دور المنظمة الدولية للهجرة فى التعامل مع العمال البورميين المهاجرين فى تايلاند، والبالغ عددهم ٢,٥ مليون عامل. وتمشيا مع صلاحيات المنظمة للتأكد من "الهجرة المنظمة"، ساعدت المنظمة السلطات التايلاندية على القيام بعملية تسجيل أدت إلى ترحيل ٦٦ ألف شخص شهريا. وتشير منظمة الجيزويت لخدمة اللاجئين إلى أنه بمجرد عبورهم الحدود، تصبح المنظمة عاجزة عن الحفاظ على الاتصال مع العائدين منهم.[٦]
- أعرب "المؤتمر الوطني لطائفة الروما" عن مخاوف شديدة إزاء دور المنظمة فى الترحيل القسرى للمهاجرين من طائفة الروما.[٧]
- فى جزيرة "ناورو" وغينيا بابوا الجديدة، في إطار "الحل الباسيفيكي" لإثناء طالبي اللجوء عن تقديم طلبات اللجوء بعد وصولهم إلى الشاطئ، أشركت الحكومة الأسترالية المنظمة في إدارة منشآت احتجاز طالبى اللجوء.
- في أثناء حرب الخليج عام ٢٠٠٣، ربما تكون المنظمة، بتسهيلها ترحيل الأجانب المقيمين لفترة طويلة والذين فروا من العراق إلى الأردن، قد انتهكت مبدأ "عدم إعادة الطرد" بعدم إعطاء رعايا السودان والصومال وقتاً كافيا لكى يدركوا حقوقهم ولكي يتخذوا قراراً واعياً بشأن عودتهم إلى دولهم الأصلية.
- فى العراق، عُهد إلى المنظمة مسئولية إعادة الأشخاص النازحين داخلياً ووضع آليات لاستعادة الملكية، لكن يبدو أنها تفتقر إلى الوسائل أو الخبرة الفنية للقيام بذلك.[٨]

وتراقب منظمة هيومان رايتس وتش العمليات الميدانية للمنظمة الدولية للهجرة، وسبق أن لفتت نظرها فى عام ١٩٩٣ إلى دورها فى نظام البت في اللجوء، والذى فرضته الولايات المتحدة على طالبى اللجوء من هايتي. وتشير منظمة هيومان رايتس ووتش إلى أنه رغم أن المنظمة الدولية للهجرة "تبنت مؤخراً لغة تقوم على الحقوق فإنها لا تلتزم تلقائياً بحقوق الإنسان الدولية ومعايير حماية اللاجئين. و"تقوم المنظمة الدولية للهجرة، بشكل متزايد، بدور بارز فى إعادة المهاجرين، وطالبى اللجوء، واللاجئين والأشخاص النازحين داخلياً إلى دولهم الأصلية، أو إلى الدول الأخرى التى وافقت على قبولهم، أو إلى مناطق أخرى داخل نطاق دولهم. وتزعم المنظمة أنها تعيد المهاجرين مع الحفاظ على سلامتهم وكرامتهم وبمحض إرادتهم. إلا أنها ليست لديها آلية، سواء داخلية أو خارجية، لتقييم ما إذا كانت قرارات العودة قد اتخذت فى الواقع تحت الإكراه أو تحت ظروف قسرية بصورة مباشرة أو غير مباشرة، أو للنظر فيما إذا كانت الظروف فى دول معينة مأمونة بشكل كاف يسمح بالعودة".

*** نرحب بتعليقاتكم على هذه القضايا.

١- ww.hrw.org / press / 2002 / 12 / ai – hrw –statement.htm.

٢- كما ورد في Talk Back، المجلس الدولي للاتحادات الطوعية، أكتوبر ٢٠٠٣، الموقع: www.icua.ch/cgi – bin / prowse.pl?doc=doc00 .001253#editorial

٣- نفس المصدر.

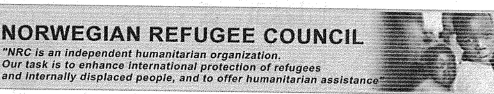
٤- www iomm int / documents / governing / enimc ٢١٤٤ pdf

٥- نفس المصدر.

٦- انظر: www.jrs.net/old/inf/reports/ th212004e.htm.

٧- وفقا لمنظمة هيومان رايتس ووتش: www.hrw.org/reports/2003/iraqjordanl/ raqjordan0503-02.htm

٨- انظر: www.hrw.org /backgrounder/ migrants/iom-submission-1103.htm



نماذج برامج التعليم

التعليم هو أحد النشاطات الأربعة الرئيسة التي يعمل في مجالها المجلس النرويجي للاجئين. وقد وضعت مجموعة من البرامج لتلبية الاحتياجات المختلفة للأطفال اللاجئين والنازحين داخلياً في مختلف الدول. لكن التحدي المستمر هو كيف يُمكن المساعدة في استكمال تعليم الأفراد والحفاظ على استمرارية برامج التعليم.

الجسر إلى المدارس الرسمية

في عام ١٩٩٩ وبعد مناقشات مع "اليونيسيف" ووزارة التعليم في سيراليون، قرر المجلس النرويجي للاجئين إعطاء الأولوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين العاشرة والثالثة عشرة الذين فاتهم التعليم كليا أو جزئياً. وعادة ما تفتح الحكومات والمنظمات غير الحكومية المدارس للفئات العمرية الصغيرة لكن الأطفال الأكبر سناً أكثر عُرضةً بشكل متزايد للتجنيد، أو الاختطاف للمشاركة في الأعمال المسلحة في البلاد، ولا يحبذون تواجدهم في نفس الفصل مع أطفال أصغر منهم سناً. ولذلك، تم وضع برنامج "سريع" مدته ثمانية أشهر لتوفير فرصة مكثفة للتعليم لتمكين الأطفال من دخول الصف الثالث في المدارس العادية[1]. ويجرى حالياً استخدام برامج مماثلة في أنجولا وبوروندى وجمهورية الكونغو الديمقراطية[2].

مجموعة برامج الشباب

هناك فئة عمرية لا تحظى بأي قدر يُذكر من العناية وهى فئة الشباب غير المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم من ١٤ إلى ١٨ عاماً أو أكبر من ذلك، بل إن هذه المجموعة تمثل مرحلة أكثر حساسية؛ فبعض ىهم يستمر على جهله إلى أن يدخل مرحلة الكبار، وبعضهم يشق طريقه نحو العنف والجريمة لعدم وجود بديل إيجابي. ومع ذلك، هناك آخرون يحاولون العودة إلى الحياة العادية بعد الانخراط في جماعات مسلحة. وقد تم وضع مجموعة برامج للشباب مدتها عام، لمحو الأمية واكتساب المهارات الحياتية والتدريب على اكتساب المهارات، وتم تجريبها في سيراليون عام ٢٠٠٣[3] وتوفر مجموعة برامج الشباب الحد الأدنى من المعرفة والمهارات العامة لتحسين نوعية حياتهم وفرصة للحصول على عمل. وعلى الرغم من أنها لا تحقق الهدف الشامل، وهو مساعدة الأطفال على استكمال تعليمهم الابتدائى، تعتبر هذه البرامج بديلا واقعيا ومناسبا للعديد من الشباب الذين تأثروا بالحروب. وفي المستقبل، يستطيع المهتمون بالحصول على التعليم الأكاديمي أن يختاروا مواد الدراسة الابتدائية بدلاً من التدريب على المهارات.

برنامج التعلم السريع

في مشروعات اللحاق بالمدرسة عادة ما تكون نسبة الحضور ومعدل الأداء جيداً إلى حد كبير؛ فالتعليم المدرسي مجانا وبيئة التعلم جذابة. ومع ذلك، لا تتوفر لدينا معلومات كافية عن عدد الأطفال الذين يواصلون دراستهم في المدارس والمدة التي يمكثونها فيها، وعدد من أتموا بالفعل تعليمهم الابتدائى. وتوضح الإحصاءات العامة أن هناك أعدادا مشجعة من الأطفال التحقوا بالصف الأول مع وجود توازن معقول بين الجنسين، ولكن هذه الأعداد تنخفض في الصفين الرابع والخامس، حيث يزيد عدد المتسربين ويختل التوازن بين الجنسين.

ولهذه الأسباب قرر المجلس النرويجى للاجئين إمعان النظر في وضع "برنامج للتعلم السريع" أطول أمداً، كلما كان ذلك ملائماً أو ممكناً. ويُعرّف "برنامج التعلم السريع" غالبا بأنه برنامج مدته ثلاث سنوات يضغط ست سنوات من التعليم الابتدائى، ويهدف إلى تمكين الأطفال كبار السن والبالغين من استكمال تعليمهم الأساسى والحصول على مؤهلات تعليمية في فترة قصيرة نسبياً. وليست هناك أية رسوم تُدفع، كما أن من المرجح ألا يتغير المعلمون وأساليب التدريس طوال البرنامج.

وقد ابتكرت "اليونيسيف" ووزارة التعليم في سيراليون "نموذج سيراليون"؛ وهو برنامج للتعلم السريع التكميلي للمدارس الابتدائية. وساعد المجلس النرويجى للاجئين في تنفيذ البرنامج في ثلاثة أقاليم، واشترك في البرنامج خمسة آلاف طفل. ويركز مضمون البرنامج على محو الأمية وتعليم الحساب والأعداد؛ والتعليم الديني والأخلاقي والقيم، وتعلم ثقافة السلام وحقوق الإنسان، والتعليم البدنى والصحى (بما في ذلك التغذية ومرض الإيدز)؛ والتعليم البيئي؛ والثقافة والتقاليد. ويستخدم تدريب المعلمين أسلوبا يركز على المتعلم ويقوم على المشاركة؛ وكذلك يركز على تفهم حالة الأطفال ممن شهدوا أحداثا ألحقت بهم أضرارا؛ وأخلاقيات وسلوك المعلم؛ وتهيئة ظروف ملائمة للتعليم؛ والتخاطب والتعاون مع الوالدين والمجتمع.

وربما يتمثل المأزق الذي تواجهه المنظمات الإنسانية، التي تنفذ برامج على المدى القصير والمتوسط، في الاعتماد على التمويل السنوى الذي تتلقاه من الجهات الرئيسة المانحة والمرتبط بمدة ثلاث سنوات فقط. ومع ذلك ينبغي أن يكون بمقدور المنظمات مواجهة هذا التحدى من خلال التأكد من أن الآباء والجماعات المستهدفة تدرك هذه الظروف. ويعتبر برنامج التعلم السريع بمثابة إجراء لسد الفجوة ولا يمكن أن يكون آلية دائمة أو آلية للتعليم التنموى.

وسوف تشمل الأسس التى سيضعها المجلس النرويجى للاجئين في التخطيط لأي برنامج للتعلم السريع، المتطلبات التالية:

- التأكد بشكل معقول من توفر الدعم المالى لعدة سنوات.
- تفهّم سلطات التعليم في الدولة، التي سينفذ فيها البرنامج، لحدود البرنامج وضرورة أن تقدم الدعم من جانبها وأن تتولى أمر البرنامج تدريجياً.
- تفهّم المجتمع المحلى لمخاطر وقيود البرنامج وضرورة أن يقدم الدعم من جانبه.
- التعرف على الجهات المانحة التي يمكنها تقديم تمويل لفترة من سنتين إلى ثلاث سنوات في المستقبل.
- التعرف على المنظمات غير الحكومية المستعدة للدخول في مشاركات من البداية أو في مرحلة متفق عليه.

١. تستخدم الآن في ليبريا "البرنامج التعليمي للاستجابة السريعة"، الذي وضعته وزارة التعليم و"اليونيسيف" والمجلس النرويجي للاجئين في سيراليون.

٢. تُرجمت "مجموعة برامج الطوارئ الخاصة بالمعلمين"؛ مفهوم الأقران لليونسكو، وتم توسيع نطاقها وتعديلها بحيث توائم كل دولة من هذه الدول

٣. انظر نشرة الهجرة القسرية ٢٠ ص ٥٠:
www Fmreview.org/FMRpdfs/FMR20/FMR20nrc.pdf



مشروع معهد بروكينجز وجامعة برن بشأن النازحين داخليا

UNIVERSITÄT BERN

تعليم الأشخاص النازحين داخليا: درجات ضعيفة

إرين موني وكولين فرينش

من عوائق التعليم التي كثيرا ما يواجهها الأطفال النازحون داخليا ما يلي:

- عدم وجود البنية التحتية: في مواقف مثل النزوح بسبب الصراعات، غالبا ما تدمر المدارس أو تتضرر، حيث تغدو مباني المدرسة (والمعلمين) أهدافا للهجوم. وفى مخيمات ومستوطنات النازحين داخليا، تعتبر المدارس مجرد بديل مؤقت لا يوفر إلا التعليم الابتدائي. ويفتقر العديد من المدارس المنشأة - غالبا بواسطة النازحين أنفسهم – إلى البنية الأساسية وأدوات التعلم.
- السلامة: ربما يعني الذهاب إلى المدرسة الحاجة إلى عبور حقول ألغام أو المرور خلال متاريس عسكرية. وفى أفغانستان، على سبيل المثال، أدت التهديدات بالعنف الجنسي في الطريق إلى المدرسة إلى إبقاء العديد من الفتيات النازحات داخليا في بيوتهن.
- ضياع الوثائق: غالبا ما ينتج عن النزوح ضياع أو مصادرة مستندات الهوية. ودون وثائق، قد يتعذر على أطفال النازحين الالتحاق بالمدارس. وليس الحصول على مستندات بديلة بالأمر الهيِّن، بل هو في بعض الحالات أمر خطير؛ إذ يتطلب من النازحين أن يعودوا إلى بلدتهم الأصلية، حتى وإن كانت تلك المنطقة لا تزال غير آمنة.
- عوائق اللغة: يؤثر النزوح بشكل متفاوت على الأقليات والجماعات الأهلية التي لا تتحدث باللغة المحلية التي يتم التدريس بها. فعلى سبيل المثال، في بيرو، لم يتمكن الطلاب النازحون المتحدثون باللغة الكويتشانية، لاسيما الفتيات، من فهم المعلمين المتحدثين بالأسبانية أو التفاهم معهم، مما أدى إلى ارتفاع مستويات الغياب والأمية بين النساء.
- التمييز: يعاني النازحون داخليا، غالبا، من التمييز بسبب العرق أو حتى لمجرد كونهم نازحين. وقد طُرِد الطلاب النازحون من الأقليات والجماعات الأهلية حتى قبل أن يدخلوا الفصول الدراسية. ويوجد التمييز أيضا حتى بين حوائط المدارس. ففي كولومبيا، قال أحد المعلمين لطالب من النازحين داخليا "**لا عجب أنك شديد الغباء. فأنت نازح**". وقد يتخذ التمييز أيضا شكل مدارس الفصل العنصري المنشأة للنازحين، كما هي الحال في جورجيا.
- رسوم التعليم: رغم أنه من المفترض أن يكون التعليم الابتدائي مجانياً، إلا أنه غالبا ما يتم تحصيل مصروفات تعليم بشكل غير رسمي. وفي كولومبيا، أفاد المقرر الخاص للأمم المتحدة بشأن الحق في التعليم أن أسر النازحين داخليا تم إرغامهم على أن يختاروا بين إطعامهم أو إرسال أولادهم للمدرسة.
- الاحتياجات من المواد المدرسية: ينبغي تحمل تكاليف اللوازم المدرسية؛ مثل الأقلام، والأدوات المكتبية والزي المدرسي، وهي مصروفات تجد الأسر النازحة داخليا التي فقدت مصادر رزقها صعوبة كبيرة في توفيرها. وفي أذربيجان وطاجيكستان، أدى عدم القدرة على توفير الأخشاب لتدفئة المدارس في الشتاء إلى عدم ذهاب عدد من الأطفال إلى المدرسة.
- المسئوليات الاقتصادية: غالبا ما يتغيب أطفال النازحين عن المدرسة بسبب الحاجة للعمل داخل البيت أو لجلب دخل للأسرة. وترتفع معدلات التسرب من تعليم ما بعد المرحلة الابتدائية، بوجه خاص، بالنسبة لفتيات النازحين اللاتي تثقلهن الأعباء المنزلية أو رعاية الأطفال أو المسئوليات الزراعية. ويدفع فقر الأسرة هؤلاء الفتيات إلى ترك المدارس واللجوء إلى الزواج المبكر، أو البغاء أو الاتجار غير المشروع.

وعلاوة على ذلك، أسفرت الدراسات الميدانية العالمية عن التعليم في حالات الطوارئ (انظر صفحة...) عن أن النقص في تمويل الخدمات التعليمية يزيد بشكل خاص في حالة النازحين داخليا وأن تعليمهم يعاني أيضا من عدم وجود استجابة دولية منظمة للنزوح الداخلي.

ويعتبر التغلب على هذه العقبات أمرا ضروريا ليس فقط من أجل تقدم الأطفال النازحين داخليا، بل لأن الذهاب إلى المدرسة يوفر أيضا درجة من الاستقرار والحياة الطبيعي لهؤلاء الأطفال الذين تضررت حياتهم بسبب النزوح. ومن شأن الذهاب إلى المدرسة أن يساعد أيضا في حماية شباب النازحين داخليا من مخاطر التجنيد العسكري، والعنف والاستغلال الجنسي، وكذا يوفر التعليم الفرصة لتوصيل المعلومات التي تساعد على المحافظة على الحياة حول الألغام الأرضية وفيروس H.I.V المسبب لمرض الإيدز.

وفيما يلي الخطوات التي يتعين إتباعها لتحسين حصول النازحين داخليا على التعليم:

- العمل على تقديم الخدمات التعليمية بشكل منظم، على سبيل المثال حقائب "المدارس في صندوق".
- توفير مرافقين لمصاحبة أطفال النازحين من وإلى المدرسة.
- إصدار وثائق مؤقتة للنازحين داخليا حتى يتمكنوا من تقييد أسماءهم في المدرسة.
- التأكد من أن يحصل النازحون على التعليم بلغة يستطيعون فهمها.
- تشجيع القيد في المدارس من خلال برامج التغذية وغيرها من المحفزات.
- اتخاذ تدابير خاصة، بما فيها توفير الملابس والمواد الصحية، وتعيين مدرسات للمساعدة في مشاركة الفتيات النازحات.
- توفير التعليم البديل أو برامج التدريب المهارية للأطفال والمراهقين النازحين الذين تتسبب التزاماتهم الاقتصادية والأسرية في إعاقتهم عن الحضور إلى المدرسة.

ومن الضروري أن يتم العمل على اتخاذ هذه التدابير وغيرها خلال أولى مراحل حالات الطوارئ، وذلك للحد من توقف عملية التعليم للنازحين داخليا وزيادة الحد الأقصى للحماية والدعم التي من الممكن أن يوفرها الذهاب إلى المدرسة.

تشغل إرين موني منصب نائبة مدير مشروع بروكينجز-برن، وبريدها الإلكتروني: emooney@brookings.edu

كولين فرنش فكانت باحثة مقيمة بمشروع Brookings-SAIS في عام ٢٠٠٤، وبريدها الإلكتروني: colleen french@hotmail.com

انظر إرين موني وكولين فرنش "العوائق والجسور": الوصول للتعليم للأطفال النازحين داخليا على موقع: www.brook.edu/fp/projects/idp.htm

منذ ١ يناير ٢٠٠٥، أصبح اسم المشروع "مشروع جامعة برن ومعهد بروكينجز بشأن النزوح الداخلي" وذلك في سياق شراكة جديدة مع جامعة برن. ويتولى إدارة المشروع روبرتا كوهين بالمشاركة مع والتر كالين، المعين حديثا من قبل الأمين العام للأمم المتحدة في منصب ممثل حقوق الإنسان للأشخاص النازحين داخليا.

Fritz Institute

التدريب على التنسيق: حتمية أم رفاهية؟

أنيشيا توماس وميستوكو ميزوشيما

''أعتقد أن وضع أدلة تدريب خاصة وموحدة لتنسيق المساعدات الإنسانية سيعزز كثيرا جودة البرامج ويزيد من تفهم دور المنسق بشكل عام، وبالتالي، سيساعدنا هذا على تحقيق الهدف الشامل للمساعدات الإنسانية''. [منسق عالي المستوى].

ونحن نعمل مع منسقي المساعدات الإنسانية في أنحاء العالم، هناك قول مكرر نسمعه مرات ومرات وهو أن ثمة افتقارا إلى الاحترافية في مهمة التنسيق. وهناك عدة أسباب لذلك. ويعني عدم الاعتراف بهذه المهمة من جانب مسئولي البرامج والإدارة العليا في المنظمات أنه قلما يتم إشراك المنسقين في مراحل التخطيط لأي برنامج مساعدات إنسانية. وهكذا فإن صوت المنسقين غائب، وغالبا ما يتجاهل مسئولو البرامج التكاليف والتحديات المتعلقة بالتنسيق. ولأن معظم التمويل مخصص للإغاثة المباشرة، فإن هذه الخدمات التي تركز على البنية الأساسية أو الدعم لا يُخصص لها سوى الحد الأدنى من الموارد اللازمة للتنسيق بين العمليات. وفي الميدان العملي، تعني العقود قصيرة الأجل إجراء إحلال وتبديل بشكل كبير للغاية بين المنسقين مما يحد من التعلم والمعرفة المتعلقة بالسلوكيات النمطية. والنتيجة التراكمية لكل هذه العوامل هي أن مهمة التنسيق تظل في الغالب معزولة عن التمويل والاستجابة للطوارئ والإدارة وتكنولوجيا المعلومات مما يؤدى إلى تقليل الاستغلال الأمثل لكفاءة العمليات وفعاليتها.

مكاسب التنسيق الاحترافي

في أثناء محادثاتنا واجتماعاتنا، نسأل المنسقين من المنظمات العالمية والمحلية والإقليمية عن طموحاتهم، فيما يتعلق بأنفسهم وعملهم، ولا غرابة في أن نسمع منهم أنهم يطمحون في أن يستند مجال عملهم على المعرفة وأن يكون له مسار عمل واضح، وفي التعاون مع نظرائهم في المنظمات الأخرى، والقدرة على إظهار قيمة التنسيق من خلال إجراءات ومعايير لا غموض فيها ترتبط بالاستراتيجية التنظيمية. ومن الواضح

يعمل معهد فريتز على توظيف خبرة القطاع الخاص لتحسين أداء المنظمات الإنسانية، ويتم توفير هذه الخدمات مجاناً. للحصول على معلومات إضافية يرجى الاتصال بأنيشا (Anisya) على البريد الإلكتروني:
Anisya.Thomas@fritzinstitute.org

أيضا للمنسقين الذين نتعاون معهم أن التدريب التدريجي والحصول في نهاية الأمر على برنامج يمنح شهادة نموذجية معترف بها في الخارج هو ما يحتاجونه لتوفير سوق عمل لمحترفين يحظون بالاحترام لديهم القدرة على تلبية مطالب مختلف المنظمات.

وثمة مكاسب عديدة لأي برنامج تدريب شامل على التنسيق لكل قطاع على حدة، يمنح شهادة اعتماد للمتدربين، من بينها ما يلي:

- تقديم الخدمات بتكاليف فعالة وزيادة الكفاءة وفقا لمعايير موثوق بها.
- تحسين الاتصال والتعاون بين الوكالات ومع الجهات المانحة نتيجة لتوحيد النشرات الدعائية والمصطلحات الفنية والخطوات العملية.
- زيادة قدرة المنسقين في قطاع المساعدات الإنسانية على التحرك والشعور بالرضا عن العمل.
- توفير مجموعة من المنسقين المدرّبين الذين تم التحقق من مهاراتهم من جهات خارجية لتزويد الوكالات والجهات المانحة بقدر أكبر من المرونة والخيارات للاستعانة بالمنسقين.

الخطوة ١: تحديد النطاق والآليات

في مؤتمر ''تنسيق المساعدات الإنسانية'' عام ٢٠٠٤ قررت طائفة المنسقين الاهتمام بشكل منتظم باستكشاف سبل وضع برنامج للتدريب واعتماد الشهادات على مستوى القطاعات. واستجابة لذلك، شكل معهد فريتز لجنة استشارية للتدريب واعتماد الشهادات في مجال التدريب على تنسيق المساعدات الإنسانية، وضمت اللجنة مسنقين كبارا من برنامج الغذاء العالمي، واليونيسيف، والمفوضية العليا للاجئين التابعة للأمم المتحدة، ومؤسسة أوكسفام بالمملكة المتحدة، ومنظمة أطباء بلا حدود من هولندا، وجامعة ''أيراسموس'' والقطاع الخاص. وقررت هذه المجموعة تفهم أساليب التدريب الحالية المتاحة للمنسقين العاملين في مجال المساعدات الإنسانية داخل منظماتهم وفي مصادر خارجية مثل الجامعات ومعاهد التدريب.

ولأن القطاع لا يتفق حتى على تعريف مشترك للتنسيق، كانت تلك هي الخطوة الأولى. وبعد مداولات ومناقشات مهمة، تم تعريف التنسيق في مجال المساعدات الإنسانية مبدئيا بأنه ''عملية تخطيط، وتنفيذ، ومراقبة التدفق الكفء للسلع والمواد وفعالية تكلفتها وتخزينها، وكذلك المعلومات المرتبطة بها، من نقطة المنشأ إلى نقطة الاستهلاك بغرض تلبية متطلبات المستفيد النهائي''.

وعند الإجابة عن سؤال حول المهام التي تقع في نطاق المظلة العريضة لتنسيق المساعدات الإنسانية، ذكر أكثر من ٨٠٪ أن من بينها مهام الاستعداد، والتخطيط، والشراء، والنقل والتخزين والمتابعة وتخليص الجمارك.

الخطوة ٢: دراسة الميدان

أجرى معهد فريتز بالتعاون مع جامعة إيراسموس والجمعية التعليمية الأمريكية لإدارة الموارد (APICS)، وهي مركز للتدريب واعتماد الشهادات للتنسيق التجاري معترف به على نطاق واسع، دراسة ميدانية شملت حوالي ٣٠٠ من المنسقين العاملين في مجال المساعدات الإنسانية في الميدان وعلى المستوى الإقليمي ومستوى المقار الرئيسة للمنظمات الإنسانية الكبيرة. وكان الغرض من الدراسة تحديد مقدمي التدريب التنسيقي في قطاع المساعدات الإنسانية، ومعرفة ما إذا كان هناك أي برامج تدريب قائمة حاليا تستوعب كل المهام، وتسجيل وسائل التدريب المستخدمة في مختلف المنظمات.

وكان المشاركون في الدراسة (٩٢ مشاركا بمعدل استجابة ٣٠٪) يمثلون وكالة الأوفنست للتنمية والإغاثة (ADRA)، والصليب الأحمر الأمريكي ومؤسسة الإغاثة الكاثوليكية (CRS)، وإدارة التنمية الدولية (DFID) ومنظمة أطباء

بلا حدود (هولندا وفرنسا) (MSF)، واللجنة الدولية للصليب الأحمر (ICRC) ومركز أبحاث المعلومات (IFRC)، ومركز إدارة الحوادث (IMC)، ولجنة الإنقاذ الدولية (IRC)، وبرنامج الغذاء العالمي (WFP)، والمفوضية العليا للاجئين التابعة للأمم المتحدة واليونيسيف. (ويعمل ٥٠٪ تقريبا ممن شملتهم الدراسة في المقار الرئيسة و٤٠٪ على المستوى الإقليمي و١٠٪ على المستوى الميداني).

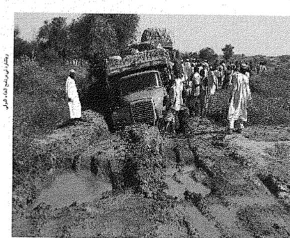
وأوضح أكثر من ٩٠٪ ممن شملتهم الدراسة أنهم يشعرون أن التدريب مرتبط ارتباطا مباشرا بأداء العمل وأن التدريب الموحد سيكون مفيدا للميدان. ومع ذلك، حصل ٧٣٪ فقط ممن شملتهم الدراسة على تدريب تنسيقي، وأوضح ٢٧٪ أنهم لم يحصلوا على مثل هذا التدريب. وبالنسبة إلى من حصلوا على التدريب، تم التدريب في الأغلب الأعم من جانب زملاء لهم في العمل أو بواسطة مسئولي تدريب داخليين. بيد أن من شملتهم الدراسة أشاروا إلى أن التدريب على العمل داخل المنظمات كان عادة غير موحد وكان المضمون يعتمد إلى حد كبير على شخصية المدرب.

وخارج القطاع هناك عدة معاهد (مثل بيوفورس Bioforce وجامعة ويسكونسن وجامعة كرانفيلد) توفر التدريب في مجال التنسيق وإدارة سلسلة التوريد للاحتياجات التجارية. وعلى الرغم من أن هناك ورش عمل لتلبية احتياجات محددة، فليس ثمة منظمة تقدم تدريبا شاملا ومنتظما وموحدا في مجال تنسيق المساعدات الإنسانية.

وكانت الإجابات عن السؤال المفتوح حول الأهداف المتصورة في مجال التدريب على التنسيق، مهمة بشكل خاص. ومن الواضح أن هناك حاجة، في هذا القطاع، إلى تدريب منتظما وموحدا بشكل أكبر. وقد شعر أغلب الذين شملتهم الدراسة أن دفع التدريب خطوة أخرى نحو مجال اعتماد الشهادات ووضع معايير للمهارات على مستوى المجتمع سيضفي طابع الاحتراف على هذا المجال، ويوفر ضمان الجودة، ويسهل ترابط الخدمة، ويساعد في وضع معايير للقرارات الخاصة بالتعيين. ومن ثم لم يكن غريبا أن شعر الذين شملتهم الدراسة بالإحباط نتيجة عوامل مثل عدم الترابط في التدريب، والافتقار إلى سبل قياس فعالية التدريب، وعدم توفر التمويل وافتقاد التدريب المحدد في مجال تنسيق المساعدات الإنسانية. وكان من بين الاقتراحات لتحسين التدريب الحالي، التعاون مع الجامعات والاتحادات ومعاهد التدريب المحلية.

الخطوة ٣: التطلع إلى المستقبل

في مؤتمر تنسيق المساعدات الإنسانية عام ٢٠٠٥، الذي عقد في جنيف في يناير، طرحت هذه النتائج على المنسقين وجرى بحث الخطوات التالية المحتملة بالنسبة لمسار التدريب واعتماد الشهادات. ومن الواضح أن المنسقين العاملين في مجال المساعدات الإنسانية جادون إزاء توضيح قيمة التنسيق للإدارة العليا ومسئولي البرامج ويبحثون عن المفردات والأدوات التي تتيح لهم تخطي هذا الانقسام المهم.


شاحنة تابعة لبرنامج الغذاء الدولي عالقة في الوحل على طريقها من العبيد في وسط السودان إلى الفاشر عاصمة شمال دارفور

ويعد التنسيق الفعال أمرا حيويا للإغاثة الفعالة؛ وسوف يكون التدريب مهما بالنسبة إلى التنسيق الفعال.

تشغل أنيشيا توماس منصب المدير الإداري لمعهد فريتز. وبريدها الإلكتروني:
Anisya.Thomas@fritzinstitute.org

يشغل ميتسوكو ميزوشيما منصب كبير المنسقين بمعهد فريتز. وبريده الإلكتروني:
Mitsuko.Mizushima@fritzinstitute.org
www.fritzinstitute.org

التحديات التي يواجهها برنامج الغذاء العالمي في مجال التنسيق في دارفور وتشاد

في ظل وجود أكثر من مليون شخص نازح داخلي يحتاجون إلى مساعدات غذائية في مخيمات مبعثرة في أنحاء منطقة تبلغ مساحتها مساحة فرنسا، وفي ظل الحد الأدنى من البنية الأساسية، كانت دارفور تمثل على الدوام تحديا صعبا في مجال التنسيق لبرنامج الغذاء العالمي. وفي الشهور الأخيرة زاد العنف المتصاعد من خطورة الوضع. فثمة جيوب كبيرة من دارفور مغلقة أمام وكالات الأمم المتحدة "غير مسموح" الوصول إليها، مما يجعل من المستحيل تقديم الأغذية وغيرها من المساعدات. والوضع خطير في منطقة جبل مار الجبلية، حيث تلتقي ثلاث ولايات تابعة لدارفور، وكذلك في الأطراف الشمالية النائية من دارفور.

ومن ناحية أخرى، يدعو الوضع الغذائي لكثير من الأشخاص النازحين داخليا والمقيمين إلى القلق البالغ. وكشف استطلاع للأمن الغذائي والتغذية تم تحت إشراف برنامج الغذاء العالمي أن ٢٢٪ من الأشخاص النازحين داخليا تحت سن الخامسة يعانون من سوء التغذية بشكل خطير وأن نصف العائلات في المنطقة تقريبا لم يتوفر لديها طعام كاف للأكل. وقد يحتاج حوالي ٢,٥ مليون مستفيد إلى حوالي ٤٤٠ ألف طن من المساعدات الغذائية في العام المقبل. وأدى سوء المحصول وأسراب الجراد إلى زيادة تفاقم الوضع.

ويواصل اللاجئون من منطقة دارفور تدفقهم على الحدود في اتجاه تشاد المجاورة. ولدى سكان هذه المنطقة النائية الجرداء استعداد ملحوظ لإشراكهم في مواردهم الضعيفة والمتضائلة. وفي أكتوبر، رفع برنامج الغذاء العالمي المبلغ المطلوب لعملية تشاد من ٤٢,٣ مليون إلى ٦١,٤ مليون دولار أمريكي، من أجل زيادة مساعداته إلى السكان المحليين. وتطالب الميزانية الجديدة التي تمد فترة العملية حتى يونيه ٢٠٠٥ بمساعدة من ٢٥٠ ألف شخص؛ ٢٢٥ ألفا منهم من اللاجئين و ٢٥ ألفا من السكان المحليين.

ويعتبر بمثابة تحدي في حد ذاته، تقديم المساعدات الغذائية لربع مليون شخص في أي مكان في العالم. وتُزيد من صعوبة التحدي، الطرق السيئة في تشاد، ووضعها كدولة بدون منافذ بحرية والظروف الأمنية الخطيرة. وبفضل اتفاق أبرمه برنامج الغذاء العالمي مع الحكومة الليبية، يستطيع البرنامج الآن توصيل مئات من الأطنان الإضافية من الغذاء كل شهر لشرق تشاد عن طريق ليبيا؛ في رحلة استعراضية وشاقة في الوقت نفسه عبر الصحراء الليبية.

وفي أكتوبر، أضاف برنامج الغذاء العالمي طائرة ثانية إلى خدماته الجوية الإنسانية في تشاد. وتتوجه الطائرتان وبكل منهما ١٨ مقعدا من العاصمة نجامينا إلى عدة نقاط في شرق تشاد خمس مرات على الأقل في الأسبوع. وتستغرق الرحلة أقل من ساعتين وتتاح مجانا للعاملين في مجال المساعدات الإنسانية، وتجنّبهم القيام برحلة لمسافة ٩٥٠ كيلو مترا على طرق خطرة غير ممهدة يمكن أن تستغرق حوالي يومين.

لمزيد من المعلومات عن عمليات برنامج الغذاء العالمي في دارفور وتشاد، انظر موقع: **www.wfp.org/crisis/darfur**

استيطان أم استعمار – عودة الى أصل الصراع

تقرير صحفي صادر عن بديل / المركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين للنشر الفوري

تعتبر المستوطنات الإسرائيلية "اليهودية" احد أوجه الاستعمار في عالم يعتبر الأخير بجميع أوجهه خارجاً عن القانون، كما يقول مبعوث الأمم المتحدة الخاص حول حقوق الإنسان في المناطق الفلسطينية المحتلة عام ١٩٦٧، جون دوغارد. كما يقترح المبعوث الخاص بأن الوقت قد حان لأن يغير المجتمع الدولي مصطلحاته، بحيث يبدأ باستخدام مصطلح "مستعمرات" و"مستعمرين" فيما يتعلق بالمستوطنات اليهودية والمستوطنين.

إن الإعلان الأخير للحكومة الإسرائيلية عن نيتها توسيع مستعمرة "معاليه أدوميم"، على أراضي القدس الشرقية المحتلة، يعتبر شكلاً جليا وفريدا من أشكال الاستعمار: سيطرة حصرية على الأراضي وإقصاء السكان الفلسطينيين الأصليين عنها. تقع مستعمرة "معاليه أدوميم" على أراضي تعود ملكيتها لقريتي أبوديس والعيزرية الفلسطينيتين، ومن المفترض أن يضم جدار الفصل العنصري الإسرائيلي هذه المستوطنة في داخله.

لم يبدأ المشروع الإستعماري بعد حرب العام ١٩٦٧، بل إنه يعود الى ما قبل تأسيس الدولة العبرية في العام ١٩٤٨، حيث هدف الاستعمار الصهيوني حينئذ الى تأسيس قاعدة سكانية ذات تواصل جغرافي ضروري لإنشاء مثل هذه الدولة على أراضي فلسطين التاريخية.

وبعد نكبة فلسطين في العام ١٩٤٨، تم تدعيم المشروع الاستعماري الصهيوني من خلال استخدام اراضي اللاجئين الفلسطينيين ومنعهم من العودة الى ديارهم وقراهم المهجرة، والحفاظ على سيطرة يهودية على هذه الأراضي والمناطق، وكذلك قطع التواصل الجغرافي للمدن والقرى الفلسطينية التي قدّر لها البقاء في المناطق التي قامت عليها إسرائيل. وهو ما فعلته حكومات إسرائيل المتعاقبة في الأراضي الفلسطينية المحتلة عام ١٩٦٧، على مدار السبعة وثلاثين عام الماضية. لقد جاءت القوانين العسكرية والإجراءات الإدارية التي استخدمت لتنفيذ ذلك المشروع الاستعماري في الأراضي المحتلة جاءت فقط كتعديل طفيف على نفس القوانين التي استخدمت للسيطرة على الأراضي داخل الخط الأخضر.

إن رد فعل المجتمع الدولي تجاه التوسع الإسرائيلي المستمر للمستعمرات اليهودية هو بمثابة اختبار لمدى التزامه بحكم القانون. لقد اتفق المشاركون في اجتماع لندن، الذي عقد بداية هذا الشهر تحت عنوان "دعم السلطة الوطنية الفلسطينية"، على أنه يجب تنفيذ "خطة الانفصال" دون التأثير على مفاوضات الوضع النهائي، وبالتوافق مع القوانين والشرائع الدولية.

إن المرحلة الأولى من "خارطة الطريق" تقضي بأن على حكومة إسرائيل تجميد جميع الأنشطة الاستيطانية، بما في ذلك النمو الطبيعي للمستوطنات، على ان يتم معالجة قضية المستعمرات الإسرائيلية ضمن المرحلة الثالثة من الخطة وفي سياق مؤتمر دولي تعقده اللجنة الرباعية الراعية للخطة، بالتشاور مع جميع الأطراف المعنية.

يقول دوغارد، المبعوث الخاص للأمم المتحدة حول حقوق الإنسان في المناطق الفلسطينية المحتلة، أن هذا الوقت غير مناسب لممارسة الإسترضاء من قبل المجتمع الدولي. حيث تشكل المستعمرات خرقاً صارخاً للقانون في حين ان للمجتمع الدولي مصالح قانونية وأدبية في إزالة تلك المستعمرات. إن الاستعمار يثير سلسلة من التساؤلات حول إمكانية كون سياسة بناء الثقة وحدها كافية للوصول إلى إذعان واستجابة إسرائيل تجاه التزاماتها بحسب القانون الدولي، وتجاه الرأي الاستشاري لمحكمة العدل الدولية، وكذلك متطلبات خارطة الطريق.

كما تثير العديد من التساؤلات حول طبيعة الصراع. فمنذ العام ١٩٦٧، اعتمدت جهود السلام المبذولة على فرضية أن جذور الصراع هو الاحتلال العسكري الإسرائيلي منذ عام ١٩٦٧. فهل من الممكن تحقيق إنهاء هذا الاحتلال دون معالجة طبيعة دولة إسرائيل كدولة استعمارية؟

